

ANAIIS DO XIV ENCONTRO ESTADUAL DA ANFOPE-RJ

**“FORMAÇÃO E TRABALHO:
DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE”**

**Karine Morgan
Marcelo Mocarzel
(Organizadores)**

**Rio de Janeiro
01 e 02 de março de 2023**



ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Encontro Estadual da ANFOPE (14. : 2023 :
Rio de Janeiro, RJ)
Anais do XIV Encontro Estadual da ANFOPE-RJ
[livro eletrônico] : formação e trabalho : desafios
da profissão docente / organização Karine Morgan ,
Marcelo Mocarzel. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro :
Casa Editorial Manacá : ANFOPE, 2023.

PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-982317-3-6

1. Educação - Congressos 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Professores - Formação I.
Morgan, Karine. II. Mocarzel, Marcelo. III. Título.

24-194133

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ISBN: 978-65-982317-3-6



Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Biênio 2021-2023)

Presidente

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Secretária Geral

Silvana Bretas

Diretor de Comunicação

Fábio Luiz Alves de Amorim

Diretora Financeira

Maria Renata Alonso Mota

Diretora de Articulação Institucional

Lucília Augusta Lino

Conselho Fiscal

Titulares

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Iria Brizezinski

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Suplentes

Celi Taffarel

Rita De Cassia Cavalcanti Porto

Helena Lopes de Freitas

Vice-presidentes regionais

Região Norte

Ana Rosa Peixoto de Brito

Região Nordeste

Alessandra Assis

Região Centro-Oeste

Andreia Nunes Militão

Região Sudeste

Malvina Tânia Tuttman

Região Sul

Márcia de Souza Hobold

Secretário regionais

Região Norte

Alessandra Peternella

Região Nordeste

Isabel Maria Sabino de Farias

Região Centro-Oeste

Renato Barros de Almeida

Região Sudeste

Magali Aparecida Silvestre

Região Sul

Luiz Aparecido Alves de Souza

Seção Rio de Janeiro

Coordenadora

Karine Morgan

Vice-coordenador

Marcelo Mocarzel

XIV Encontro Estadual da Anfope-RJ

“Formação e trabalho: desafios da profissão docente”

Coordenação Geral

Karine Morgan
Marcelo Mocarzel
Lucília Lino

Comitê Científico

Ana Carolina Carius (UCP)
Jacqueline Lima (Unesa)
Lucia Vaz de Campos Moreira (UCP)
Maria da Conceição Arruda (Uerj/Fiocruz)

Palestrantes

Adriana Rocha Bruno (Unirio)
Andrea Barbosa Gouveia (UFPR)
Anelise do Nascimento (UFRRJ)
Arthur Vianna Ferreira (Uerj)
Elaine Constant (UFRJ)
Fabiana Eckhardt (UCP)
Flavia Monteiro de Barros Araujo (UFF)
Inês Barbosa de Oliveira (Unesa)
Jaciara de Sá Carvalho (Unesa)
Karine Morgan (Uerj/Unesa)
Lucília Lino (Uerj)
Malvina Tuttman (Unirio)
Marcelo Mocarzel (Unesa/UCP)
Maria da Conceição Arruda (Uerj/Fiocruz)
Maria Luiza Sússekind (Unirio)
Míriam Fábila Alves (UFG)
Miriam Morelli Lima (UFRRJ)

Eixo 1

Educação básica: políticas, formação e práticas

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Arilda da Costa Rocha Vellasco

UNESA

No Brasil, pode-se dizer que o direito à educação não ocorreu de forma igualitária para todos os cidadãos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que prevê a oferta de educação escolar regular para pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

É, portanto, um direito público subjetivo, desde a Constituição Federal (C.F) de 1988. A garantia desse direito encontra-se amplamente expressa no art. 6º (C.F) que prevê os direitos fundamentais de natureza social. Os artigos 1º e 3º, por sua vez, falam da dignidade da pessoa humana e de uma efetiva sociedade livre, justa e solidária para todos os cidadãos brasileiros. Porém, durante muitos anos na história da humanidade os direitos foram se constituindo culturalmente como obrigatórios para uma parte da sociedade, e negados a outras.

A ideia de privilégio existente desde a época do Brasil Império continua presente na sociedade moderna, apesar da existência de diversos mecanismos legais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) com o objetivo de regular a convivência entre as pessoas, priorizando a paz, a cidadania e a democracia no mundo. Foi considerado o primeiro documento oficial a tratar a relação da dignidade da pessoa humana reconhecendo o estado e o indivíduo como sujeitos de direito. Conforme declarado pela ONU, os direitos humanos são direitos inerentes a todas as pessoas, independentemente da nacionalidade, cor, sexo, etnia, religião e são considerados universais.

Desde o período colonial, o Brasil convive com exploração, dominação, discriminação, colonialismo, que dificultam o processo de democratização da sociedade e da educação brasileira. Em função disso, observa-se que a EJA é uma modalidade da educação permeada por estigmas, exclusão escolar e desigualdades sociais. Uma

realidade marcada por sujeitos marginalizados, na maioria mulheres, negros, pobres que têm algo em comum: não tiveram o direito de acesso e permanência na escola.

Pensando assim, o propósito deste trabalho é trazer um recorte da discussão realizada durante uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada durante o mestrado, baseada nos estudos do campo nos/dos/com os cotidianos que há mais de 30 anos são desenvolvidos no Brasil por pesquisadores como Nilda Alves e Regina Leite Garcia, discutindo as ideias de Certeau (1996) associadas às de Lefebvre (1983) e Ezpeleta e Rockwell (1987). Este estudo analisou, através de conversas com cinco professores e dez alunos, sem planejamento prévio, as políticas práticas educacionais de uma Escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, primeiro segmento da EJA, com perspectivas voltadas para a efetivação do direito à educação.

A conversa pensada como metodologia de reflexão ajudou-me a criar um lugar de encontro e de reinvenção, com suas redes de conhecimentos, crenças, convicções, desejos e emoções. As conversas aconteciam na sala de aula, nos corredores, no refeitório, nos projetos e reuniões pedagógicas. Ou seja, uma metodologia produzida com os sujeitos da pesquisa e suas vozes, que ganhou potência quando problematizadas. O direito à educação atravessa a vida das pessoas, tornando-se algo fundamental, um direito público subjetivo.

É importante pensar sobre o fato de que quanto mais conhecimentos sejam eles, científicos, sociais, empíricos circulam nas sociedades atuais, quanto mais os sujeitos se apropriam desses conhecimentos, melhores serão as possibilidades para que possam lidar com as situações apresentadas no cotidiano. Nesse sentido, o conhecimento constitui um instrumento de poder. Sobre esse assunto, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura considera a alfabetização como um direito humano primordial de empoderamento, pois uma pessoa letrada se sente segura para participar ativamente da sociedade da qual faz parte, para encaminhar seus filhos em busca do conhecimento pensando sempre na promoção da igualdade de oportunidades entre os povos. A educação traz vida, força no combate a desigualdade social.

Nesse sentido, os caminhos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos ajudaram-me a pensar não somente como o município pesquisado define as políticas da EJA, mas, para além disso, problematizar como essa política se materializa nas escolas, tomando como referência as falas dos sujeitos que nelas estão inseridos e que nelas convivem. Vivemos num mundo diverso e discutir a educação de 11,3 milhões de pessoas na idade de 15 anos ou mais que continuam sem ler e escrever no Brasil, segundo dados do ano de 2022 da Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios Contínua, é uma tarefa de todos os

profissionais de educação. À luz de autores consagrados como Freire (1980, 2005), Paiva (2017, 2014), Santos (2022), Pierro (2014), Cury (2009), Sarlet (2007), Oliveira (2013) o estudo refletiu sobre a EJA não somente como oportunidade de reingresso no sistema educacional, pois uma boa política de EJA transcende a reparação.

Por isso, a EJA é aqui compreendida como uma chave para qualidade de vida no envelhecimento, assim como, a porta de entrada de jovens que não conseguiram permanecer no sistema educacional, com viés voltado para o princípio da dignidade da pessoa humana. Sarlet (2007) entende por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o fez merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade de todos os direitos que o levem a uma vida saudável e comunhão com os demais seres humanos. Portanto, um direito inalienável do ser humano.

A pesquisa evidenciou que o caminho que os alunos percorrem em busca do direito à educação é cheio de curvas, de lutas diárias, de desafios. Não existe carência de leis, existe descaso com a modalidade de ensino, por isso discutir e refletir as questões que envolvem a EJA na atualidade se torna crucial e urgente para que as estatísticas diminuam na busca incessante do direito à educação. Esse caminhar não é fácil para professores e alunos. Existe carência de formação inicial e continuada em serviço, projetos consistentes que atendam as especificidades desses alunos, propostas curriculares adequadas, escolas próximas a residência desses sujeitos de direito e acima de tudo vontade política.

A educação é um direito humano como apontam as legislações, e um desafio para os órgãos internacionais e as políticas locais, conforme foram observados no município pesquisado. Portanto, deve ser garantida a cada cidadão brasileiro sem distinção de raça, religião ou situação socioeconômica. Ao final, os desdobramentos da pesquisa evidenciaram a necessidade de pensar a Educação de Jovens e Adultos como um processo de formação amplo, de luta pela emancipação social e garantia de cidadania plena. Lutamos por igualdade de tratamento, justiça social e por uma filosofia de vida e de mundo mais humanizada. É importante pensar, ainda, que só existem alunos na modalidade EJA no Ensino Fundamental e Médio porque há falhas no sistema educacional, social, econômico brasileiro, falhas estas que precisam ser analisadas e corrigidas. Após uma reflexão sobre as conversas e andanças no cotidiano escolar, entendo que o município pesquisado não desenvolve as políticas educacionais voltadas para o acesso, permanência e continuidade de estudos dos alunos da EJA em cumprimento

legal com o princípio da dignidade da pessoa humana. Esperança é a palavra que atravessa o dia a dia desses alunos que buscam a garantia do direito à educação de qualidade. Esperança de dias melhores, de um mundo melhor.

OS *SABERESFAZERES* DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS.

Ana Paula dos Santos Monteiro

UNESA

Inês Barbosa de Oliveira

UNESA

No exercício profissional da docência, ao pensarmos na tão sonhada titulação, seja em nível médio, nos cursos de formação de professores, seja na graduação, nas especializações ou nas formações continuadas que alicerçam a construção da trajetória profissional do professor, observa-se que o fazer docente não diz respeito apenas à conquista de um título ou diploma: é uma forma de viver e de assumir outros pontos de vista diante das diferentes facetas da educação. Então, por que não dizer que os saberes da docência são tecidos cotidianamente?

Esta inquietação vem ao encontro de minha própria trajetória enquanto professora da educação infantil, perpassando pelas esferas pública e privada, em especializações Lato e Stricto Sensu. A cada desafio que surgia em meu dia a dia, era uma nova oportunidade de formação, na qual me sentia obrigada a aprender um pouco mais para compartilhar com alunos (as) e professores(as). Atualmente, atuo como Orientadora Pedagógica em uma creche pública no município de Nilópolis e no Ensino Superior no RJ, em cursos de formação de professores nas redes pública e particular. Por isso, as pesquisas emergem da formação de professores do segmento da educação infantil, por ser um dos meus principais campos de atuação.

Nosso objetivo é investigar como os professores de educação infantil tecem os *saberesfazeres* pertinentes a profissão através de suas narrativas *nosdoscom* cotidianos. É justamente nos cotidianos que também, os *saberesfazeres* se tornam práticas singulares e por que não dizer, artesanias que são tecidas no cotidiano das escolas e muitas vezes invisibilizados, por legislações que precisam ser cumpridas, sem as reflexões e estudos necessários.

As professoras da educação infantil, iniciam suas atividades em sala de aula sem uma formação específica ao atendimento a crianças de 0 à 5 anos e 11 meses. Isso ocorre devido a nossa legislação que indica uma formação mínima ao professor da educação

infantil e anos iniciais, prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, em seu título VI, artigo 62.

A formação inicial de professores da educação infantil, mesmo com suas diferentes particularidades, forma um (a) professor(a), na maioria das vezes, sem os conhecimentos necessários para o atendimento aos bebês e às crianças. Nesse contexto, seria necessária uma qualificação suplementar que viesse ao encontro de suas reais necessidades profissionais.

Cada contexto sugere suas demandas, conflitos e adaptações, e não estamos aqui com a pretensão de respondermos a essas questões. Podemos, porém, indicar, que neste momento, há questões comuns e pertinentes a ações que perpassam a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, segmento denominado creche, e das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, pertencentes à pré-escola. As ações do educar são, na maioria dos casos, intimamente ligadas ao cuidar. Educar e zelar são considerados um binômio indissociável para quem trabalha com educação infantil, assim como *as interações e brincadeiras* no cotidiano dos pequenos.

Definida como “a primeira etapa da educação básica”, a Educação Infantil passou a ser parte intrínseca do processo educacional, sendo inaceitável a partir desse período, o descaso com a primeira etapa da educação. A LDB manteve as denominações históricas, creche e pré-escola, embora com modificações, como “instituições equivalentes”, e aboliu o termo “jardim da infância”. Os termos creche e pré-escola têm como distinção apenas a idade das crianças que são atendidas. O Plano Nacional de Educação, por sua vez, propõe algumas metas para a Educação Infantil compreendida de 0 a 5 anos e 11 meses, sem separação de faixa etária e instituição. A separação só acontece quando se refere às metas de atendimento à faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas educacionais.

Refletir sobre as especificidades da educação infantil, implica rever as concepções de infância, as relações destas com as classes sociais, bem como as responsabilidades do Estado e seu papel diante das crianças desta faixa etária. É preciso possibilitar ao professor (re) pensar a sua prática sobre os embasamentos teóricos necessários, ressignificando o trabalho docente. A questão da formação dos professores representa para educação infantil o reconhecimento desse segmento como instância educativa.

Um outro documento que vem sendo discutido atualmente é a BNC- Formação com muitas críticas ao chamado *praticismo*, com uma priorização do saber fazer, como se a formação teórica não fosse importante neste processo ensino aprendizagem. Um

ensino reducionista como uma preparação do professor para ensinar através da BNCC, conforme apresenta Deconto e Ostermann (2021).

A BNC-Formação é instituída a partir da Resolução CNE/CP nº 22, de 20 de dezembro de 2019, a qual também define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. E tem como principal objetivo a adequação dos currículos da formação inicial dos professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento também prevê mudanças nos cursos de Pedagogia com dois anos de formação comum e outros dois anos específicos na área de atuação (Ed. Infantil, Alfabetização, anos iniciais) e ainda propõe a formação de mais um ano de especialização em Gestão escolar e o Mestrado.

Diante do cenário apresentado, resistimos às investidas através da formação continuada no cotidiano escolar, sendo este um ato urgente e necessário, pois, ao se apropriar do conhecimento, o docente em sua práxis fomenta novos olhares e interpretações dos seus *saberesfazer*es e *práticaspraticadas* em seus mais variados contextos, estabelecendo assim suas *redeseducativas*. (OLIVEIRA & ALVES, 2008) que descortinam a ilusão dos “métodos eficazes” e “procedimentos infalíveis” inerentes à realidade, comercializado pelas corporações e consultorias. Reconhecer-se como um *docentediscente* nas práticas escolares, é justamente tentar compreender o como os cotidianos influenciam o processo formativo. Sendo essa a questão que permeia o nosso trabalho com os professores da educação infantil.

Semanalmente, realizamos *rodas de conversas* com as professoras, em uma das creches públicas no município de Nilópolis/RJ, conforme solicitação das professoras, para as trocas e construção do planejamento semanal e então, percebemos o empenho, a dedicação e o quão trabalhosas são as atividades realizadas na creche. Vivenciamos assim, uma rota de conhecimentos construídos nos cotidianos, de saberes diferentes, possibilitando a compreensão da dinâmica da formação continuada de professores.

Pensar circularmente significa, nesse sentido, não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento único, como afirma OSTETTO (2006). Permanecem, assim, as dificuldades e os desafios da práxis para atender as demandas exigidas pelo currículo escolar. Nesses termos, os *saberesfazer*es do cotidiano passam a ser os pilares da atuação e da reflexão do processo de prática formativa do profissional da docência, conforme apontado por Oliveira (2012).

Os conhecimentos de cada professor (a), as análises dos documentos pedagógicos, os relatos de experiências, as vivências dos cotidianos, tornam-se, assim, pautas

interessantes de participação com o grupo de professores: pelo detalhamento e como as combinações realizadas na forma em que eles estão inseridos no processo de ensino aprendizagem. Mas isso é somente parte do *saberfazer*.

Para além do simples conhecimento do currículo e do vislumbrar de interseccionalidades possíveis, estão as vivências de ambos, professores e crianças, que vão complexificando a já infindável tessitura das relações que se estabelecem no espaço escolar e as riquezas da autoformação docente compartilhada tornando-se ao mesmo tempo singular e coletiva.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº. 248, 23 dez.1996.
- BRASIL. Decreto Nº 8.752, De 9 De Maio De 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. DOU de 10 de maio de 2016.;
- BRASIL.Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.
- DECONTO, D.C.S; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.38, n.3, 2021.
- OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (orgs.). Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DPetAlii, 2008.OLIVEIRA, Inês B. O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.
- LIVEIRA, Inês B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD, Campinas , v. 09, n. 03, p. 162-184, out. 2008, Disponível em<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922008000300013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 fev. 2023.
- OSTETTO, L.E. (2008). “Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências”. In: OSTETTO, L.E. (org.). Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus

ESTÉTICAS DO LÚDICO, O BRINCAR COMO *POIÉSIS*

Ana Valéria de Figueiredo

UERJ

Valéria Leite de Aquino

UERJ

Beatriz Sampaio Iacillo de Albuquerque

UERJ

Introdução

O presente trabalho parte do projeto *Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis* que vem sendo desenvolvido com estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da UERJ. Partimos da premissa que o lúdico faz parte da natureza humana. O projeto objetiva investigar jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes e professores do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram vivências e experiências estéticas, entendidas como *poéticas da existência*, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração. Dessa forma, apresentamos algumas etapas planejadas e ao final, alguns resultados que já concretizamos.

Caracterização do problema

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (1980) e Caillois (1990), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais.

Pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego *aísthesis*, no sentido radical de “sentir com os sentidos” na elaboração poética, cotidianamente. Nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas.

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (WAJSKOP, 2001; KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética. Assim é que para Castro (2018), *poíesis* é o vigorar da mediação como medida de tudo que é e não-é. O vigorar da medida denominou-se em grego *lógos*, sendo uma tradução possível para o português *linguagem*. Por isso a *poíesis* se torna em arte a medida de toda obra uma vez que ela opera o manifestar a realidade e o humano de todo ser humano no e enquanto diálogo.

Estabelecer e inter-relacionar diálogos faz parte das *poéticas da existência* no sentido que Castro aponta, e o lúdico é um dos componentes que permeiam as maneiras de ser e estar no mundo.

Diante dessa construção permanente da existência humana como *poíesis* algumas questões se levantam para a investigação: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as *poéticas da existência* de cada sujeito, individual e coletivamente? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais? Essas questões entre outras permeiam a concepção do projeto e serão norteadoras na busca de entendimento e subsídios para futuras pesquisas com temas afins.

Para Peralta (2007, p. 5), “a memória não pode apenas ser conceptualizada do ponto de vista ‘instrumental’, mas antes deve ser entendida como um sistema de significado que se produz ao longo do tempo”, ou seja, a memória social permeia e se constrói em pedaços individuais que se tecem juntos e criam recordações e lembranças que podem ser estudadas frente ao presente.

Adentrando nos *palácios da memória*, no dizer de Francis Yates (2008), rememorar jogos, brinquedos e brincadeiras é trazer ao presente tradições coletivas que foram e ainda podem ser compartilhadas como substrato comum de formação, amálgama que une as *poéticas da existência* posto que vividas em comum e, ao mesmo tempo, individualmente.

Desse modo, o projeto pretende operar com a noção de “lugares de memória” tal qual Pierre Nora (1993, p. 13) a descreve, frente aos jogos, brinquedos e brincadeiras:

como “restos, como lugares que nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”.

Buscando um maior entendimento dessa noção de “lugares de memória”, Neves (2005), em estudo coletivo, avança, chamando-nos a atenção de que é importante operar com a ideia de que um lugar de memória sempre o é de quem, de quê e de que época, pelo menos. Assim, pensar lugar de memória é também poder particularizar e singularizar memórias e lembranças, pois “o que recordamos, enquanto indivíduos é sempre condicionado pelo facto de pertencermos a um grupo” (PERALTA, 2007, p. 6).

Reafirmando a universidade como espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho profícuo para o diálogo inter e multidisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento.

E, no ambiente de pesquisa, sistematizar esses estudos metodologicamente contribui para a formalização e estruturação de um campo referencial de estudo/ensino/pesquisa/extensão para vários cursos, dentre esses, a Licenciatura em Artes Visuais.

Objetivos e metas:

Diante do exposto, o projeto ora apresentado tem como objetivo central investigar jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes e professores do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram em seu bojo vivências e experiências estéticas, entendidas como *poéticas da existência*, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração.

São objetivos concorrentes do projeto: elaborar inventário de brincadeiras, brinquedos e jogos pesquisados; categorizar os dados coletados; analisar os dados tendo em vista as recorrências e as especificidades do material pesquisado; organizar uma exposição de brinquedos e jogos coletados sob curadoria da equipe de pesquisa; interpretar os brinquedos, jogos e brincadeiras como expressões artístico-culturais e como parte fundante do patrimônio material e imaterial de grupos sociais.

Estabelecemos como meta no primeiro ano da pesquisa ter realizado a coleta do material (jogos, brinquedos e brincadeiras), utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, roda de conversas, além de recolha de objetos lúdicos.

Posteriormente a meta principal será a análise aprofundada do material, buscando chaves de categorização e interpretação do mesmo, escrita de artigos científicos e organização de exposição dos jogos, brinquedos e brincadeiras coletados sob a curadoria da orientadora, da co-orientadora e do bolsista.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo, tal qual é prescrita por Bardin (1977), com a construção de categorias de análise a partir dos dados coletados. Importante ressaltar que na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tanto a unidade de registro, que marca a quantidade de recorrências e/ou ausências no material coletado, bem como a unidade de conteúdo, que é o indicador das categorias que dali irão se formar, fortalecem a análise.

Resultados esperados/alcançados:

É esperada ao final do projeto a publicação de artigos com os relatos da pesquisa e a apresentação do projeto e seus resultados em eventos acadêmicos, além de desdobramentos em orientações de trabalhos acadêmicos de graduação e pós-graduação. O projeto também prevê uma exposição de jogos, brinquedos e brincadeiras que será organizada sob a curadoria da equipe de pesquisa, com a elaboração de catálogo da exposição bem como de material didático para professores.

Como um dos desdobramentos das ações, listamos os possíveis artistas que serão contemplados em publicações que estamos organizando e chegamos ao pintor modernista Candido Portinari como primeiro a ter as obras analisadas; a escolha do artista também coincidiu com as comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil em 2022, possibilitando a pesquisa de campo em vários eventos e exposições comemorativas da arte moderna brasileira. Jogos, brincadeiras e crianças são temas frequentes nas obras do artista Candido Portinari, por isso temos utilizado como estratégia curatorial selecionar entre as pinturas aquelas que tivessem em comum as brincadeiras mais citadas nos questionários aplicados (na etapa 2018-2020) e o conjunto de imagens que apresente a variedade pictórica do artista como possibilidades de expressão estética. O material está em fase de finalização do primeiro volume e em breve estará disponível para amplo acesso. O segundo volume da coletânea, já em fase inicial de pesquisa, contemplará a também artista moderna Tarsila do Amaral.

Os resultados iniciais apontam para a importância de se inserir o lúdico na formação de professores, buscando uma formação que os futuros docentes sejam mais sensíveis às suas particularidades e atentos aos processos de aprendizagem da leitura e

escrita do outro como legítimas formas de aprendizagem, o que fortalece a construção de diálogos como pontes entre a educação mais ampla e a universidade.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.(org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal, 1990.
- CASTRO, M. A. de. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADsis>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.
- NEVES, M. S. A educação pela memória. In: *Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ*, 1, 2000, p. 9-15. Rio de Janeiro.
- NEVES, M. S. *Notas de aula: curso Tempo e História: memória e lugares de memória*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.
- NORA, P. Entre memória e História. A problemática dos lugares de memória. In: *Revista Projeto História*, 10. História e Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993. p. 07-26.
- PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. In: *Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória*, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf. Acesso em: 04 abril 2022.
- PICOLLO, B. G. M. O universo lúdico proposto por Callois. In: *Revista Digital*, Buenos Aires, año 13, nº 127, Diciembre de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 04 abril 2022.
- WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- YATES, F. *A arte da memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES - 3º AO
5º ANO DE ESCOLARIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
TANGUÁ, “PÓS” PANDEMIA.

Aparecida Garcia Serrano

PPGEDU/UERJ

Andréa King de Abreu Yamaguchi

PPGEDU/UERJ

Natalia Côrtes Velloso Theophilo

GRUPEFOR/UERJ

A formação continuada de professores pode ser compreendida como um dinamismo importante e necessário para o aperfeiçoamento de diretrizes, saberes e práticas cotidianas do fazer docente. O cotidiano das práticas educativas escolares pode revelar aos professores diversos desafios, no tocante das ensinagens e aprendizagens, que potencializam a relevância do constante processo formativo.

Observa-se que a realidade social da pandemia de COVID-19 exigiu de todos os profissionais da educação a busca por conhecimentos para atuar com ferramentas tecnológicas. Tal situação corrobora com a ideia de que os processos de formação e aprendizagem são constantes e não se findam ao término do processo de escolarização.

Com a necessidade de saberes que a profissão exige, fortalece a importância da formação continuada para que o coletivamente tem percurso educativo reflexivo, tornando-se autônomos diante do desafio educacional. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 13) afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ainda nessa direção, Freire afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o movimento 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.39).

Desse modo, compreende-se que os profissionais da educação precisam de espaços de formação reservados a trocas de experiências e de práticas pedagógicas, que sirvam ao fortalecimento do contexto da teoria e seja ainda um lugar no qual possam compartilhar também suas dúvidas, expor e ouvir críticas reflexivas.

Ao retornarem às atividades presenciais, as/os professoras/res depararam-se com uma realidade caótica em relação à aprendizagem dos estudantes, na qual os conhecimentos escolares dos alunos não condiziam com o ano de escolaridade em curso. Diante deste cenário, as/os professoras/res do 3º ano de escolaridade, tiveram que alfabetizar os estudantes. Realidade também de professoras/res do 4º e 5º anos de escolaridade, que precisavam, em uma única sala de aula, alfabetizar grupos de estudantes e consolidar a alfabetização dos demais.

Retomando o cenário das/dos professoras/res que atuam no 3º ano de escolaridade, vale lembrar que, após o Golpe de 2016, no qual ocorreu o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, houve um desmonte nas políticas públicas e desconstrução de projetos de formação continuada (LINO, 2020). Diante disso, findou o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na qual os professores do 3º ano de escolaridade tinham a proposta de consolidar o processo de alfabetização. Necessário recordar que a união acidental de uma crise sanitária e do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) serviu para alargar o abismo do analfabetismo no Brasil. Desenhado tal cenário, as/os professoras/res do 3º ano de escolaridade - foco desta pesquisa - assumiram a alfabetização dos estudantes.

O município de Tanguá, como todo o Brasil, foi assolado pela pandemia, no que tange ao processo educativo. Contudo, a rede municipal garante a formação continuada das/dos professoras/res, que possibilitou dialogar sobre os desafios encontrados e traçar estratégias metodológicas coletivamente para superá-los, por meio da Portaria SEME N° 008/2015, que destaca, em seu Art. 7º, Parágrafo Único, a seguinte organização:

Parágrafo Único: Na formação mensal, serão encaminhadas as diretrizes da SEME para cada nível/modalidade de educação. Estes momentos também se caracterizam como formação continuada, momentos de estudo, troca de experiências entre os pares e suas

coordenações municipais; oficinas, palestras como autores/pesquisadores de suas áreas de atuação e outros temas referentes à prática pedagógica.

Através dos encontros foi possível otimizar o currículo, dando conta da aprendizagem real. Para isso, cada professora/or realizou avaliação diagnóstica e a coordenação municipal aplicou a avaliação externa que consta no Plano Municipal de Educação (PME) cujos resultados foram utilizados para repensar as habilidades, contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), necessárias para alfabetizar os estudantes. Soares (2021. p.57) menciona que:

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte,

Os resultados obtidos serviram para dialogar com as/os professoras/res a fim de traçar metas para que os estudantes pudessem avançar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse movimento, foi realizada formações continuadas, na perspectiva de conhecer e dialogar sobre o processo de alfabetização.

Sabe-se que o currículo formal é um documento normativo que exige o seu cumprimento, de acordo com o ano de escolaridade, porém nem sempre atende a realidade do cotidiano educacional, criando conflitos dentro das escolas. Arroyo, afirma que Os currículos, as avaliações e a criatividade docente, que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos, foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa. (ARROYO, 2011, p.50).

Lembrando que a classe dominante visa estabelecer o controle do aprendizado da massa proletária e, com o currículo formal esvaziado, faz com que estudantes desenvolvam habilidades para atender o mercado de trabalho, tornando o ensino público precário.

Diferentemente, o município de Tanguá, através das formações continuadas, dialogou com as/os professoras/res sobre a importância da alfabetização e o currículo real para atender a necessidade de aprendizagem dos estudantes em suas singularidades.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LINO, Lucia Augusto. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. Revista Didática Sistêmica. v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TANGUÁ. Portaria nº 008/2015, estabelece diretrizes para a formação continuada na rede municipal de educação de Tanguá. 2015.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO PROGRAMA INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA

Sabrina Valadão

UNESA

Andréa Villela Mafra da Silva

UNESA, ISERJ

Diante das grandes transformações, faz-se necessário preparar gestores educacionais, alunos e professores para a apropriação digital, que permeia a sociedade do conhecimento. Neste sentido, existe uma preocupação de como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão sendo empregadas nas escolas e como os estudantes estão inseridos neste contexto. De fato, no Brasil, o grande desafio que se coloca ao Governo Federal, Estadual e Municipal é proporcionar a todos os alunos as mesmas condições de acesso e níveis aceitáveis de inserção digital. Assim, esta pesquisa pretende analisar o nível de implementação e adoção das tecnologias digitais propostas no Programa de Inovação Educação Conectada, em 28 escolas públicas de Ensino Médio pertencentes à Rede Estadual, na cidade de Juiz de Fora- MG, tendo por base os quatro eixos norteadores do programa: Visão, Formação, Recursos Educacionais Digitais e Infraestrutura.

É imprescindível a elaboração de políticas públicas com vistas à implementação das tecnologias nas escolas, pois são estas que irão garantir o acesso igualitário e democrático às mídias e tecnologias digitais aos estudantes. Porém, na visão de Lavinas e Veiga (2013), o impacto transformador das TDICs na educação é possível apenas se estiver em confluência com a criação de novas metodologias, formação de professores para seu uso educacional e não instrumental, além de políticas públicas que garantam infraestrutura para as escolas. Com vistas à elucidação do problema anteriormente descrito, buscou-se embasamento em referenciais teóricos capazes de fundamentar a análise das informações que foram coletadas para desenvolvimento deste estudo e por meio de uma incursão teórica em Lévy (1990, 1999), Kenski (2003, 2007) e Barreto (2017, 2018, 2019), discutiremos como as TDICs estão sendo empregadas nas escolas, tendo como pano de fundo o Programa Inovação Educação Conectada (IEC), instituído por iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de

novembro de 2017 (BRASIL, 2017), que têm como principais premissas apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa é estudar a implementação e adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação propostas no Programa de Inovação Educação Conectada, nas escolas públicas de Ensino Médio pertencentes à Rede Estadual de Educação, na cidade de Juiz de Fora-MG. Para aprofundar as reflexões quanto a estas questões, apresentamos os dois objetivos específicos do trabalho: avaliar o desenvolvimento dos quatro eixos norteadores do Programa de Inovação Educação Conectada: Dimensão de Visão, Dimensão de Formação, Dimensão de Recursos Educacionais Digitais e Dimensão de Infraestrutura, no *locus* de estudo; e analisar as correlações do IEC com o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência para o decênio 2014-2024, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Novo Ensino Médio.

A justificativa para sustentar a elaboração da pesquisa é ampliar os estudos sobre a temática e suprir a lacuna informativa identificada durante o processo de levantamento bibliográfico. Por ser um tema com importância significativa para a área da educação, constatamos uma carência de trabalhos a nível de *stricto sensu*, bem como uma irrisória quantidade de artigos científicos, além da ausência de dados consistentes para aferir a devida adoção e execução das prerrogativas do referido programa nas escolas. O estudo se desenvolverá através de uma pesquisa de campo e abordagem descritiva, com ancoragem nos constructos de John W. Creswell, J. David Creswell, Tashakkori e Clark (2007; 2013; 2017; 2021) a partir do método misto, classificado como qualitativo-quantitativo (quali-quanti), ou seja, quando são combinadas as duas abordagens na metodologia, com o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados. O instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada, uma ferramenta amplamente utilizada no âmbito das ciências sociais, devido as suas vantagens perante as demais técnicas para obtenção de dados. Estas serão conduzidas com o grupo amostral de gestores das 28 escolas públicas de ensino médio pertencentes à Rede Estadual de Educação, na cidade de Juiz de Fora- MG. O roteiro de entrevista semiestruturada será composto por seis blocos distintos de perguntas: *Caracterização Profissional do Gestor e Aspectos Gerais da Escola*, além de blocos relacionados especificamente aos eixos e dimensões do Programa de Inovação Educação Conectada: *Visão, Infraestrutura, Formação e Recursos Educacionais Digitais*. A metodologia aplicada no processo de análise de dados qualitativos seguirá a proposta de Bardin (1977)

através da Análise de Conteúdo, que segundo descrito pela autora é um conjunto de técnicas que podem ser aplicadas em diversos contextos de discursos comunicativos, para se chegar à compreensão da mensagem para além dos seus significados imediatos, buscando-se conhecer aquilo que está por trás das palavras ditas por quaisquer emissores, seja “pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos que a priori não possuíamos a compreensão” (BARDIN, 1977, p. 31).

A ferramenta a ser utilizada para organização, transcrição das entrevistas e análise dos dados qualitativos-quantitativos é o *software* acadêmico MAXQDA®, licenciado e distribuído pela VERBI GmbH, um modelo de *software* também conhecido pelo termo em inglês *Computer Assisted Qualitative Data Analysis* (CAQDAS), que auxiliará na categorização do agrupamento dos dados, impactando positivamente na produtividade da pesquisa, tendo em vista o número de entrevistas, informações e quantidade de dados a serem compilados. Ainda em desenvolvimento, o estudo encontra-se em fase de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESA, que seguirá as recomendações éticas em relação a investigação e baseando-se no princípio de respeito pela dignidade humana. Tendo em vista que envolverá a participação de seres humanos, o mesmo só tramitará após a aprovação do CEP, conforme a Resolução nº 466/2012, preservando de forma sigilosa as informações dos participantes da pesquisa, bem como de todas as instituições escolares envolvidas. A projeção para início da coleta e obtenção de dados será a partir de fevereiro/2023. Por fim, colocamos aqui no cerne deste estudo, as indagações que se fazem presentes no quesito utilização das tecnologias no ambiente escolar e como devem ser trabalhadas de maneira assertiva, com infraestrutura adequada e com mecanismos que propiciem aos professores a possibilidade de transmitir aos estudantes a conceituação de tecnologia, tal como ela é, aliada e alicerçada na inclusão e democratização de acesso para todos. Assim, pretendemos contribuir com informações relevantes que possam ser aproveitadas para mitigar e reduzir as desigualdades e a exclusão digital, que cada vez mais são pronunciadas em nosso país.

CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NA REDE ESTADUAL DO PARÁ

Danielle Mabel Ramalho Costa

UNESA

João Luiz Duarte da Silva

UNESA

Introdução

O estudo tem por objetivo “analisar as contratações temporárias de professores que atuam em escolas Estaduais, no município de Belém”. A partir de uma análise documental, balizada na legislação e em referenciais teóricos associados à temática, bem como de dados associados aos Censos Escolares de 2016 a 2020, extraídos do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), delineia relevantes discussões associadas à contratação temporária e à precarização do trabalho docente, temas que, embora, amplamente discutidos no cenário educacional, infelizmente, constituem-se em problemáticas que carecem de avanços no seu enfrentamento pelas políticas públicas em educação, especialmente no que diz respeito a sua conjunção.

Tal situação vem emergindo questões contraditórias a respeito da carreira do professor no serviço público, por considerar que este tipo de vínculo é incerto por seus contratos temporários e, indubitavelmente, interfere na qualidade da atuação do professor em sala de aula resultando em uma precarização e desvalorização de seu trabalho. Paralelo a este contexto, percebe-se o surgimento de um novo modelo de gestão de Estado que traz como propósito a diminuição de suas obrigações e dos gastos com recursos humanos no setor público. Para tanto, remete-se à importância de tal discussão, por considerar que este tipo de vínculo está conjecturado, legalmente, somente em situações esporádicas e que, do contrário, afigura-se inconstitucional.

Com a intenção de discutir essa questão, optou-se por analisar os contratos temporários de professores que atuam em escolas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, no Município de Belém, em um recorte temporal de 2016 a 2020, utilizando-se de dados numéricos dos Censos Escolares, disponíveis no banco de dados

do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), juntamente com as legislações vigentes, sendo elas: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação/Lei 13.005 de 2014(2014-2024), assim como a Lei do Piso (Lei 11.738), de 2008.

O tema contratação temporária e a precarização do trabalho docente está ligada, diretamente, à qualidade e à luta pela manutenção da educação pública em que um dos pontos principais é a valorização dos professores e a defesa por seus direitos. Apesar disso, percebe-se que a política da contratação temporária é recorrente e usual em muitos estados brasileiros como providência de recolocar o quadro efetivo em situações como licenças médicas , afastamentos e vacâncias de forma mais rentável para o Estado, já que esse tipo de vínculo não apresenta garantias de estabilidade e nem plano de carreira.

[...] percebeu-se que, atualmente, existem 9 estados brasileiros com mais de 50% de professores temporários. Ou seja, são redes em que mais da metade dos professores são contratados por tempo determinado, enquanto que a minoria corresponde ao professor efetivo. Sendo elas: Acre, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Espírito Santos, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso (GOMES, 2017, p.20)

Portanto, as condições de carreira são desiguais na comparação entre os tipos de vínculos, podendo reforçar a precarização de seu trabalho.

[...] o docente temporário, devido ao seu vínculo empregatício instável e à rotatividade, inerente à sua contratação, acaba tendo sua condição de trabalho mais precarizada, se comparado com os estatutários, diante da incerteza sobre seu futuro profissional e da dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua (FERREIRA; ABREU, 2014, p.133).

O artigo 37 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso II, cita que a “investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração” (BRASIL, 1988). Apesar de tal previsão legal, nos últimos anos tem-se visto que muitos Estados, no Brasil, recorrem à contratação temporária de professores. Como afirma GOMES (2017, p.23):

A contratação temporária de professores para atuar nas redes públicas de educação básica vem ganhando espaço no debate educacional, em especial pela expressão numérica

que esse contingente assumiu em relação ao total dos profissionais docentes nos últimos anos.

A sistematização de um panorama para analisar a lógica da contratação docente e as possíveis implicações em seu trabalho vem dentro da análise das legislações vigentes e das políticas educacionais contemporâneas em que nelas é ratificada a valorização do magistério e da carreira docente. Em continuidade à Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 67 e o Plano Nacional de Educação com vigência até 2014 em suas metas 17 e 18 reforçam a valorização dos profissionais da educação assegurando o ingresso por concurso público de provas e títulos, o aperfeiçoamento profissional, o piso salarial, a progressão funcional, período reservado aos estudos e condições adequadas de trabalho. Porém, em uma busca incessante de estudos acadêmicos e pesquisas já realizados em um âmbito mais geral, percebe-se o desmonte das legislações em detrimento das contratações temporárias.

A partir dos Censos Escolares de 2016 a 2020, encontrados no banco de dados do Inep encontram-se levantamentos estatísticos do Município de Belém em cada ano. Em 2016, registra-se o número de 3.091 professores concursados para 312 professores contratados. Em 2017, o número de professores concursados cai para 2.544 para 312 contratados. No ano de 2017, tem-se 2.544 professores concursados para 549 contratados. Já no ano de 2018, são 2.277 professores concursados para 757 docentes contratados. Em 2019, são 2.279 concursados para 216 professores contratados e em 2020, o número de professores concursados é de 2.701 para 260 contratados.

Em face a estes números, outros dados foram buscados no site <https://www.seduc.pa.gov.br/processo-seletivo> da Secretaria de Educação/PA com o intuito de trazer dados comparativos e subjugá-los coerentes e, para surpresa, no filtro do ano de 2017, foram detectados números que diferem aos trazidos nos dados do Censo Escolar deste mesmo ano. No site considera-se 772 contratações de professores para atuarem no município de Belém através de 78º chamadas.

Desta forma, subjugam-se necessário o aprimoramento e o avanço de discussões referentes à temática em questão, para a garantia das previsões legais e possíveis redirecionamentos das políticas públicas educacionais no Estado do Pará para que tenham como fundamento a equidade nas relações de vínculos trabalhistas entre efetivos e temporários, pois o excesso de contratações em detrimento da realização de concursos públicos indica aspectos negativos, ocasionando na precarização do trabalho do professor.

Como apresentado, constata-se que o Estado do Pará também se destaca como contratante temporário de professores, apesar de entender que, em regra, o ingresso na administração pública deve se dar, exclusivamente, por concurso público.

Diante de tal realidade, entende-se que a encenação das políticas educacionais vem priorizando a contratação de docentes acompanhada de uma organização estrutural aviltante, através de um desmantelamento das políticas educacionais, tendo como consequência um ensino público deficitário e sem qualquer possibilidade de uma educação pública de qualidade.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.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/19394.htm Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Piso salarial para o magistério público da educação básica. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

GOMES, Thayse. Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.Brasília: Inep,2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16-02-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.Brasília: Inep,2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16-02-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.Brasília: Inep,2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16-02-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.Brasília: Inep,2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16-02-2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.Brasília: Inep,2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 16-02-2022.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente / Temporary teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129–139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 16 fev. 2022.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA ENQUANTO PRINCÍPIO
ORGANIZADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM OS POBRES NA
PERIFERIA DE SÃO GONÇALO-RJ

Thiago Simão Dias

FFP/UERJ

Arthur Vianna Ferreira

FFP/UERJ

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação – do Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade da Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGedu/FFP-UERJ) –, e tem como objetivo geral investigar as possíveis representações sociais de pobreza e os seus impactos na organização das práticas educativas desenvolvidas com as camadas empobrecidas dentro de uma Instituição Socioeducativa em um bairro periférico no município de São Gonçalo-RJ.

Diante disso, os objetivos específicos são: identificar quais formas de representações sociais de pobreza se revelam a partir da interação social forjada pelos profissionais da educação à medida que acolhem os educandos empobrecidos; averiguar como os educadores sociais se apropriam dessas representações para se relacionar com os educandos e estruturar a metodologia do trabalho sociopedagógico; e, analisar a participação das representações sociais de pobreza no tipo de educação ofertada aos sujeitos oriundos das camadas empobrecidas neste espaço educativo não escolar na periferia de São Gonçalo-RJ.

O contexto desta pesquisa se dá em uma oficina de Alfabetização de Adultos e Idosos desenvolvida com a população historicamente abandonada pelo Poder Público. Nesse cenário, são investigadas as práticas educativas promovidas por 5 (cinco) educadores sociais conjuntamente com 11 (onze) educandos.

Dentre as justificativas ou relevâncias, podemos destacar que há poucas produções acerca desta temática – Pobreza no prisma psicossocial – na região. Assim, este trabalho contribui para a expansão desse estudo campo da Educação e para a compreensão acerca da Pobreza para além da questão econômica, pensando-a de forma multifacetada,

multidimensional, que atravessa as esferas culturais, cognitivas, sociais e afeta as relações educacionais. Além disso, partindo do princípio que a educação é um fenômeno que ocorre a partir das relações sociais em todos os espaços de encontro humano, esta pesquisa valoriza as investigações na seara da Educação em Espaços não Escolares, neste caso, em uma Organização Não Governamental.

Desenvolvimento

O principal referencial deste estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS), pertencente ao campo epistemológico da Psicologia Social. Elaborada por Moscovici (2012), a TRS é uma teoria científica acerca dos processos cujos indivíduos, em interação social, forjam explicações diante dos fenômenos sociais, propagando crenças que se transformam em ideias e práticas dentro de um grupo social em determinado espaço-tempo histórico.

Nesse contexto, as representações sociais são conjuntos de explicações, opiniões, imagens, proposições e saberes forjados e internalizados nas ações empíricas, que não possuem em si fundamentos científicos, mas que sobrevivem ao tempo e buscam explicar os acontecimentos, hábitos e as relações mantidas dentro dos grupos sociais.

Contribuindo com essa teoria, Doise (2001; 2002) vai realizar uma *abordagem societal* priorizando as conjunturas nas quais as representações sociais são geradas e as formas como são disseminadas. Em seu viés sociológico, procura-se compreender como as mesmas se formam, manifestam e se modificam conforme os níveis de ancoragem apresentados nas relações interpessoais e os posicionamentos dos indivíduos diante das suas culturas, processos psicossociológicos e das mudanças ocorridas nesses processos. Segundo esse autor, as representações sociais são:

[...] os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2001, p. 193).

A partir dessas teorias, Ferreira (2012; 2016) desenvolve o estudo das representações sociais de pobreza. Em sua abordagem psicossocial, encontramos o conceito de “*educandos-pobres*”, sendo esses os sujeitos que sofrem a atribuição de empobrecimento durante as relações interpessoais mantidas com os membros do grupo onde está inserido, em especial, dos educadores que os atendem. As representações de

pobreza são “as imagens que a sociedade [ou grupo] exterior aos pobres tem deles, a forma como os recebe e designa” (BAPTISTA; PERISTA; REIS, 1995, p. 37-38).

Este termo traz em si significados, valores e sentidos que se organizam por intermédio das representações forjadas pelos grupos. Essa pobreza pode ser social, econômica, afetiva, cultural, psíquica, motora, cognitiva etc., vai depender da particularidade de como se desenvolve e é partilhada em cada grupo social.

Por se tratar de uma pesquisa em espaços não escolares com as camadas empobrecidas das periferias, utilizar-se-á a Pedagogia Social como campo teórico para propor intervenções socioeducativas. Dentro disso, perspectiva da Pedagogia da Hospitalidade, concebida por Isabel Baptista (2005), será apresentada como instrumento de mediação sociopedagógica para aproximação, aceitação e acolhimento das alteridades.

Na metodologia investigativa, de abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados são as entrevistas semiestruturadas e a confecção de cadernos de campo, inspirando-se na filosofia fenomenológica de Husserl (1975), que consiste em três movimentos básicos, conforme descrito e refletido por Depraz (2011) e proposto por Ferreira (2021): o *noema*, o *noese* e a *variação eidética*.

O *noema* é referente à descrição detalhada e objetiva da realidade da forma como seus elementos são capturados. O *noese* está vinculado à subjetividade do pesquisador, na qual ele irá descrever suas percepções, sentimentos e lembranças. E a *variação eidética* é a etapa reflexiva e o exercício do investigador se coloca no lugar dos demais que vivenciaram aquela realidade com a finalidade de aumentar o seu espectro de percepção frente aos fenômenos.

Por fim, o material coletado em campo será analisado mediante um olhar retórico-filosófico, inspirado em Aristóteles (1998), organizado e desenvolvido por Reboul (2004), reestruturado por Mazzotti (2003) e Ferreira (2016). Essa análise consiste em encontrar os “núcleos figurativos” que constituem as possíveis representações sociais de pobreza à medida que se verifica a intencionalidade dos discursos através das figuras retóricas proferidas pelos educadores sociais.

Resultados e considerações parciais

É possível inferir, provisoriamente, que as representações de pobreza influenciam nas práticas socioeducativas dos educadores, moldando os seus comportamentos, impactando nas suas preferências metodológicas e na compreensão sobre quem é o “outro

empobrecido”. Com isso, os educadores, conforme partilham tais representações acerca dos “educandos-pobres”, eles forjam a identidade grupal a partir das posições que ocupam e das funções sociais que exercem. Esses profissionais são reconhecidos como sujeitos que atendem as demandas das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Nessa conjuntura, as representações sociais afetam negativamente os processos formativos (de ensino-aprendizagem) dos educandos e se manifestam a partir de pobreza múltiplas que versam sobre questões: econômicas, relacionais, cognitivas e culturais. Ademais, ao passo que os educadores simbolizam os educandos não reconhecendo suas reais necessidades, esses profissionais passam a ofertar uma “educação empobrecida” para os “educandos-pobres”, condensada na figura retórica “pra quem é tá bom”.

Referências

- ARISTÓTELES. Arte Retórica e Arte Poética. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.
- BAPTISTA, Isabel. Dar rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BAPTISTA, Isabel; PERISTA, Heloísa; REIS, Ana Luiza. A pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais. *Sociologia: Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 17, p. 35-60, 1995. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/906/1/7.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- DEPRAZ, Natalie. Compreender Husserl. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.
- DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, jun./jul., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4410>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.
- HUSSERL, Edmund. Investigações Lógicas. Sexta Investigação (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). Representações Sociais e Práticas Educativas. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.
- MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.
- REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O LUGAR DA ARTE NA ESCOLA – O LADO POÉTICO DA FORMAÇÃO

Gilmar de Oliveira

UFF/CIMNE

Iduina Mont'Alverne Chaves

UFF/CIMNE

Ruidglan Barros

UERJ/CIMNE

Marcio Mori

UNICARIOCA/CIMNE

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar a dimensão cultural da festa junina na jornada da religação de saberes e afetos a partir de uma pesquisa realizada numa escola pública de Niterói, considerando as práticas simbólicas organizadoras do real social. Outro ponto de destaque é o de que estas festas colaboram para a formação educacional e humana na/da escola e abrem possibilidades da criação de alma no espaço escolar. Para tal, no escopo destas poucas linhas, apresentaremos, apenas, um breve relato desta experiência com destaque para fragmentos de algumas das narrativas deste estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram representantes da comunidade escolar: professores, alunos, funcionários, coordenação e uma mãe. O referencial teórico-metodológico se fundamentou na perspectiva da Antropologia das Organizações e da Educação, pautada nos princípios da epistemologia da Complexidade de Edgar Morin, da Antropologia do Imaginário de G. Durand e a Sociologia do Cotidiano de Maffesoli, das importantes contribuições dos postulados de James Hillman, em seus escritos sobre a alma, e outros autores da área de arte, filosofia e sociologia. Percebe-se que as festas, em especial a festa junina na escola, carecem de um olhar mais atento por parte daqueles que estão envolvidos no processo educacional. Nela a vida se manifesta de forma vívida para além das quatro paredes da sala de aula e revela uma alma em constante construção que precisa ser alimentada não somente nas festas, mas também no cotidiano escolar. Desta compreensão emergem possibilidades de um trabalho mais orgânico, solidário, compreensivo e comprometido com a escola, respeitando as diferenças e reforçando que o afeto e a razão podem ser a chave de uma educação que preza igualmente o prosaico e o poético, a dimensão da norma e a dimensão da vida, a razão e a emoção. Essa

emergência aparece de forma intensa nas narrativas e imagens produzidas pelos entrevistados.

Entendemos a escola como espaço privilegiado de manifestação do universo simbólico e, a festa na escola é o lugar em que todo o simbólico se reúne em ritual secreto pululante, velado, em que para entrar é preciso passar por um processo iniciático, conhecer as palavras de passe, os toques e os sinais que somente aos iniciados são revelados. Entendemos a escola, também, como lugar de muitas vozes, que, por vezes, os ecos polifônicos das culturas latentes têm pouco espaço para serem ouvidos, vistos ou sentidos

Os mestres que iluminaram os caminhos – pensamentos e sentimentos

Ancorados no paradigma da complexidade, sob a égide do pensar moriniano, e dos estudos de renomados pesquisadores, como Michel Maffesoli, Gilbert Durand, James Hillman, Carl G. Jung, entre outros, percebemos que tudo é símbolo e que o símbolo, na emaranhada teia da vida, resplandece, rutila, feito flâmula ao vento: vivo. E por termos essa percepção, é que não podemos por um fim nesta prosa, tampouco nesta poesia, nesse fazer, porque a festa sempre estará aberta a novas compreensões – sensíveis e ladeadas de símbolos, os quais fornecem subsídios para (re)velar as narrativas de vida, as (trans)formações que podem nela serem promovidas, quando conduzidas com o coração de mãos dadas com a razão. Em outras palavras, quando o condutor põe para valsear o poético e o prosaico, ao som de uma música que coleia entre esse “cor” e “ratio” infinitamente. E isso pode ser realizado por professores condutores de almas. Os professores condutores de almas sabem que o corpo tem uma “capacidade inata para influenciar a si mesmo a partir de uma experiência emocional” (KELEMAN, 2001, p. 60). Esse saber se institui quando esse professor passa pela experiência do/no seu corpo.

É urgente que haja um projeto de educação que destranque janelas, portas e cortinas, deixe o sol entrar e abra o coração do/para o mundo. As culturas estão pulsando dentro da escola e clamam por luz, por liberdade, por encontros, por serem postas em evidência no mundo, por uma “reparadigmatização” (Morin, 2010) dos saberes na escola e na vida. O ensino de arte e as ações afirmativas na direção de promover mudanças na dinâmica escolar vêm buscando trilhar alguns caminhos para a harmonização e humanização na educação, mas ainda é pouco, precisamos de mais. Neste sentido, é importante olhar o aluno e a escola através das lentes das diversas dimensões que compõem a condição humana, que se diga: biológica, psíquica, social, afetiva, antropológica, simbólica e cognitiva, através de perspectivas que prezem igualmente pelo

lado prosaico e pelo lado poético da vida, que compreendam o homem como um todo em sua complexidade e multidimensionalidade.

O pensamento de Edgar Morin nesse trabalho também significa juntar aquilo que parecia impossível e experimentar as delícias agrídoces (doce e salgado, união dos contrários), ou seja, compreender as múltiplas interlocuções existentes na diversidade cultural de relações tecidas na festa. Sobre cultura e a complexidade venho com Morin (2011a) dizer: Podemos adiantar que uma cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções. Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura como nas personalidades míticas ou reais que encarna os valores (os ancestrais, os heróis, os deuses). (p. 17)

Para Michel Maffesoli, a sensibilidade é considerada como uma categoria antropológica e não apenas como uma manifestação de ordem psíquica, por isso pensa uma sociologia que engloba os sentidos e sentimentos que compõem a vivência social no cotidiano. Sua busca é compreender as experiências coletivas e as relações intersubjetivas, englobando o lúdico e o afetivo, criticando, assim como o faz Edgar Morin, a razão instrumental moderna e tentando fugir do padrão racionalizante e padronizante da cultura

A experiência do mundo (HILLMAN, 1999; LAROSSA, 2002, p. 20-28) como aquilo que nos toca, pode ser um modo de cultivar a alma. A experiência então é afetual e nos coloca diante de nós mesmos num instante eterno. Então o próprio Hillman (2010) nos afirma que o cultivo da alma (soul-making) ocupa-se essencialmente da evocação da fé psicológica, a fé que brota da psique e que se revela como fé na realidade da alma. Uma vez que a psique é primariamente imagem, e imagem é sempre psique, essa fé se manifesta na crença nas imagens (p. 128)

A palavra cantada ao som do xote e do baião – lembranças vivas

Antônio de Maria afirmou que a festa lhe trouxe memórias antigas – um voltar-se para dentro. Uma (re)flexão. Reflexão é flexionar-se para dentro em constantes reviravoltas, uma atrás da outra e, assim, sucessivamente. Uma espiral. É um RE-, que também religa, une, reforça. Sentiu-se menino outra vez nessa (re)ligação. A criança eterna foi despertada para brincar nos campos da imaginação e, ao retornar, deu as mãos ao si-mesmo e se harmonizou. Para Antônio de Maria, também um condutor de almas, há

naturalidade no fato de se construir nos espaços escolares amizades. Entretanto, salienta a necessidade de se estabelecerem vínculos, o que facilita o estar juntos. E esse estar juntos é promovido pelas festas, que se transformaram em fios, fios de Ariadne promotores do encontro com o outro e consigo mesmo. Em seu quadro, uma roda com crianças de mãos dadas e as palavras “amor, união, alegria, prazer, cultura, amizade e comprometimento”, que escorrem para uma taça, nos remete ao Graal: busca do outro e do si-mesmo se fazem presentes.

Josefa de Godó brindou-nos com uma fala emocionada e mansa ao afirmar que a festividade foi um marco desse grande movimento de relações, ampliando-o para fora da escola. Na percepção de Josefa de Godó, as relações na escola eram fragmentadas, pois os profissionais do Ensino Fundamental não se misturavam com os do Ensino Médio. Nas festas, houve essa mistura, esse conagraçamento, o que ampliou as relações, trazendo aproximações até então desconhecidas. Referiu-se às festas como local de acolhimento. Enfatizou o fato de todos os professores se envolverem nas temáticas das festas com os alunos, o que propicia união e construção de conhecimentos. Decorrente disso, todos aprenderam: professores e alunos, pois a festa quebrou preconceitos, valorizou culturas, além de ser, pedagogicamente, um instrumento valiosíssimo para a produção de saberes.

Para Marco de Quitéria, é experiência, porque para ele é também aprendizado, e aprendizado é para a vida, aconteceu dentro dele. E então, bendita seja a mãe, Dona Eufrosina da Graça, que trouxe a seguinte afirmação: “É importante que se festeje sempre e, dentro da escola, é tão importante quanto dentro da família”, por considerar que a escola é uma extensão da família para as crianças. Ressaltou que a festa, com enredo, “que não somente conta uma história”, promove a construção de conhecimento de forma orgânica e harmônica. E, posteriormente, salienta que as festas constroem diálogos na escola, “porque é um momento em que se vê alunos, professores e demais funcionários vivendo com igualdade, sem a hierarquia do dia a dia. É quando tanto professores quanto alunos saem dos seus papéis preestabelecidos e assumem outro comportamento diante da relação professor-aluno. Na festa, às vezes, você nem sabe quem é aluno nem quem é professor, isso provoca ligação entre eles”. Essa (re)ligação é promotora do diálogo, imprescindível nas relações sociais.

Há muito ainda o que contar desta experiência. Esperamos que as políticas públicas para a educação sejam RE-pensadas e caminhem numa direção em que a arte, o lúdico, o afeto, a cultura, a alma e a festa tenham o seu lugar garantido na escola.

Referências

- DUVIGNAUD, J. Festas e civilizações. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983
- HILLMAN, D. O livro do puer: ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus. São Paulo: Paulus, 1999
- HILLMAN, D. Re-vendo a psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. São Paulo: Paulus, 1999
- KELEMAN, S Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell. São Paulo: Summus, 2001.
- LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MAFFESOLI, M. Elogio da razão sensível. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011
- MORIN, Edgar. O método II: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2011

PANDEMIA DE COVID-19 E REDES DE CONHECIMENTO: UM ESTUDO
SOBRE AS POLÍTICAS NÃO OFICIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Janaina Rafaela de Abreu Borges Lima

UNESA

Fábio de Barros Pereira

UNESA

Esse estudo tem como objetivo discutir os desafios enfrentados na formação docente em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro no período da pandemia de Covid-19, que afetou o mundo em 2020. Uma das primeiras medidas do Governo do Estado do Rio de Janeiro foi suspender as aulas presenciais em todas as escolas da rede a partir do dia 16 de março de 2020, através da publicação em Diário Oficial, do Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020.

Inicialmente, seria somente um recesso de quinze dias, mas com o agravamento da situação pandêmica, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) teve que proporcionar o ensino remoto através da plataforma virtual *google classroom*. Segundo Saldanha (2020, p.126), “o termo ‘ensino remoto’ consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais”. O ensino remoto foi adotado, então, pelas redes de ensino para suprirem a necessidade do momento pandêmico.

No processo de mudança do ensino presencial para o remoto, a Secretaria de Estado de Educação improvisou alguns meios e mecanismos de formação para os docentes, os quais foram insuficientes. Para suprir as necessidades e viabilizar a mudança radical foram criadas redes solidárias de formação continuada entre os próprios professores. Houve uma cooperação não oficial fundamental para dar conta dos novos desafios trazidos pela situação pandêmica. Houve uma mobilização formativa da comunidade escolar que se juntou as iniciativas oficiais.

Alves (2016, p. 97-99 *apud* CAMPOS, 2021, p. 54) salienta que “a noção de rede expressa de maneira mais coerente o modo como compreendemos a tessitura de conhecimento ‘em toda a área da atividade humana’. E essa construção de conhecimento em rede na escola estadual pesquisada acontece quando os professores que tinham

conhecimentos mais profundos sobre o *Excel* ensinaram, de forma espontânea e gratuita, aos colegas que não sabiam manusear esta ferramenta do Pacote *Office*.

Refletir sobre as redes de conhecimento que envolvem a formação docente é fundamental para entender o fazer docente no período da pandemia. Sobre essas redes de conhecimento, a professora Inês Barbosa Oliveira afiança que:

Essas redes de conhecimento tecidas cotidianamente por alunos e professores, também integrando os chamados conteúdos curriculares, criam, por meio de processos curriculares que modificam uns e outros, novos conhecimentos, entendemos que mais do que simples especificidades de modos de fazer ou ainda produção de inovações metodológicas, as criações curriculares cotidianas são criação de conhecimentos, inclusive de conhecimento curricular. (OLIVEIRA, 2012, p.98)

As redes de conhecimento internas às escolas geraram novos saberes para os professores, pois precisaram atualizar-se às tecnologias devido ao ensino remoto e, com isso, novos currículos surgiram para adaptar-se a essa nova realidade. Poderíamos dizer que para os alunos da rede estadual que conseguiram ter acesso às aulas remotas, também se reinventaram na nova forma de aprender.

Investigar os meios não oficiais de formação docente no período da pandemia é de suma importância para entender como os professores se preparam para as aulas remotas e que tipo de formação docente eles tiveram.

Discutir formação docente é também pensar no papel da autonomia da escola e do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, pois neste período pandêmico houve grandes transformações na sociedade e a escola precisa acompanhar tais mudanças.

Sobre a formação docente, muitos estudiosos discutem sobre o seu objeto. Citamos Marcelo (1999 *apud* ANDRÉ, 2010, p.175) que define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.”. Este conceito de formação docente é importante, pois no período pandêmico, os professores adquiriram novos conhecimentos e renovaram suas práticas pedagógicas, reinventando-as.

Nunes (2000, p.3) afiança que a formação docente “não se constrói simplesmente por acumulação, mas sobretudo pela reflexão constante das experiências vividas, nas quais a relação com o conhecimento é um dentre outros aspectos”. Refletir sobre as experiências

e práticas pedagógicas é crucial para pensarmos numa formação docente que possibilite a criação de uma identidade profissional.

Entender esse processo é contribuir com a disseminação da ideia e da prática das redes de conhecimento internas à escola e com a formação de professores, ao dar a formação docente um caráter mais afinado com uma escola autônoma, democrática e menos com processos padronizados e externos à escola.

Com o propósito de pesquisar sobre as políticas nas redes de formação docente, o método adotado será o ciclo de políticas de Stephen Ball, “pois essa abordagem permite uma articulação entre a perspectiva metodológica (ciclo de políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados”. (MAINARDES e GANDIN, 2013, p. 153)

É imprescindível a utilização da metodologia do paradigma indiciário, que segundo de Ginzburg (1989) trabalha com o saber venatório, o que seria a capacidade de a partir de dados negligenciáveis remontar uma realidade complexa ainda não experimentada. É isto que pretendemos ao pesquisar o cotidiano escolar: trazer uma narrativa, uma interpretação através de evidências investigadas na escola sobre as redes de formação continuada oferecidas durante o período de ensino remoto, por meios não oficiais.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Tradução. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado. Disponível em: [MostrarArquivo.php \(pge.rj.gov.br\)](http://MostrarArquivo.php(pge.rj.gov.br)) . Acesso em: 11/11/21.
- CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Autoformação docente contínua cotidiana numa perspectiva emancipatória: artesanias narrativas. 2021. 172 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MAINARDES, Jefferson. GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. (in: TELLO, César. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. Revista Teias. v. 1, n. 1. 2000. Disponível em: FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS LEGAIS E RECUOS PRAGMÁTICOS | Nunes | Revista Teias (uerj.br) . Acesso em: 14/11/22.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Volume 17, número 50, 2020. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://DX.DOI.ORG/10.5935/2238-1279.20200080> . Acesso em: 01/05/2022.

A RELAÇÃO DO NEOLIBERALISMO COM O RANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO

Paulo Mauricio Pimenta Pereira Leite

UNESA

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

UNESA

O neoliberalismo é estruturado para além do econômico, político ou ideológico, se tornando uma razão de mundo. Para Dardot e Laval (2016, p.17) “o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determina um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Para Harvey (2008), a teoria neoliberal se fundamenta na liberdade do indivíduo de pactuar livremente no âmbito do mercado. Cabe ao Estado a manutenção a qualquer custo dessas liberdades individuais e de mercado, mesmo que precise empregar a violência. Desse modo, os direitos individuais, a propriedade privada, o mercado livre e o livre comércio, fazem parte orientação governamental do Estado denominada por Foucault (2010) por governamentalidade neoliberal.

O termo governamentalidade neoliberal é designado por Foucault logo após o início da segunda guerra mundial, em 1938. Porém, somente a partir de 1970 tem sua impulsão através dos economistas da Escola de Chicago. Ou seja, gradativamente as organizações e empresas alteram sua natureza, tornando-se instituições sociais equivalentes ao Estado, a família, religião, linguagem e a educação. Gadelha (2018) analisando o empresariado neoliberal, chega as seguintes conclusões: que não se reduz apenas a privatização, ao reducionismo do Estado, a diminuição das intervenções estatais, ao esvaziamento do Estado providência e a despadronização do mundo do trabalho.

Nesse contexto de classificação da educação como mercadoria, onde Diehl (2018) apresenta três dimensões da privatização educacional no Brasil, que são: privatização da oferta educacional, através de financiamento público para instituições privadas; privatização da gestão da educação que a subordina ao setor privado os procedimentos pertinentes da educação e; privatização do currículo onde setor privado propõe as dimensões curriculares, privatizando os processos pedagógicos em sentido estrito, isto é, as relações entre professor, estudante e o conhecimento.

Na intenção de refletir sobre a problemática, esse trabalho tem por finalidade apresentar a relação do neoliberalismo com a educação, através as avaliações externas, em nível nacional. A pesquisa utiliza-se revisão de literatura em seu desenvolvimento, afim de responder a seguinte questão: a implicação da educação neoliberal com a cultura de rankings e mensuração, afim de obter qualidade no produto educacional.

Assim as políticas educativas introduzem mecanismos de controle e regulação, próprios da produção e do mercado, no interior das instituições educacionais. O objetivo é alcançar resultados que atendam às lógicas do empreendedorismo, da produtividade e da relação forte entre escola e empresa. Para esse fim a avaliação será a forma de garantia que do sucesso do produto educação.

Segundo Biesta (2013, p. 810), desde os anos de 1990 acontece “um aumento notável no interesse na mensuração da educação ou, no jargão da cultura da mensuração educacional, na mensuração de resultados educacionais.” Através das avaliações externas, prioritariamente, são gerados rankings que indicariam os melhores, fornecer informações sobre os sistemas nacionais de ensino e comparação com outros países.

O ranqueamento em nível nacional oferece também informações sobre o desempenho das unidades federativas e por consequência suas escolas. Através da implementação da política de *accountability*, que emprega a responsabilização e a prestação de contas (AFONSO, 2018), com a justificativa de educação de qualidade para todos. Dessa relação configura-se a avaliação educacional enquanto ação pública para o seu controle, através regulação.

Ao mesmo tempo os rankings identificam as escolas com resultados ruins e com isso responsabilizar professores pelo insucesso do corpo discente. Ironicamente a responsabilização é limitada à escolha a partir de um cardápio fixo (BIESTA, 2013). Ou seja, a igualdade de oportunidade não se traduz nos resultados, por conta de fatores que estão fora do controle das escolas e professores.

A política governamental que fundamenta a qualidade da educação é centrada na avaliação e no aumento dos padrões mensuráveis. Essa ação do governo no campo da educação impacta a prática educacional, através de propostas curriculares com a finalidade de orientação pedagógica. Isso significa que a *accountability*, leva o pensamento curricular para além da padronização, que restringe a discussão do currículo a formas de classificar, medir e mensurar, onde o conteúdo, avaliado externamente, passa a ter prioridade em relação a outros aspectos da educação.

É importante destacar que as avaliações padronizadas não são a única forma de avaliação na escola. Mas esse modelo é a essência da governamentalidade neoliberal, em que a prova é o elemento central da avaliação, representa a eficiência da gestão, através de resultados e metas verificáveis (FRANGELLA e MENDES, 2018). Nessa lógica de busca pela qualidade, introduz-se em conformidade com as avaliações externas: um currículo único, provas bimestrais, cadernos de apoio pedagógico, reforço escolar e projetos de reforço, o que intensificou a cultura da performance.

No Brasil, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação Educacional Básica (SAEB), em 1990 e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, a política pública educacional tem como meta a implementação do ensino público de qualidade. A proposta é avaliar para qualificar e prestar contas à sociedade, atingindo o IDEB 6,0 (numa escala de 0 a 10), média de um sistema educacional de países desenvolvidos.

Aos poucos foi se criando uma narração que a escola pública não funciona e não oferece qualidade, onde o modelo empresarial funcionaria melhor. Para Laval (2019), a redefinição da escola como empresa a serviço dos usuários, cujo valor central é a eficácia social e econômica, valoriza a gestão em detrimento do ensino. Dessa forma, a gestão se alinha as prerrogativas empresariais, resultando em melhor eficácia e indicadores de qualidade.

Sendo assim, assistimos a luta pela qualidade assumir importância. A avaliação muda o foco e passa a priorizar o ensino, colocando a responsabilidade para o professor. Com isso o resultado dos alunos tem se descolado das suas características pessoais e familiares e das condições da escolarização (ORTIGÃO, 2017).

Defender a escola e denunciar o gerencialismo empresarial e sua mágica solução para a educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, impasses e os limites que a escola enfrenta diariamente. O gerencialismo empresarial pode ser eficiente para formar mão-de-obra competente e eficaz, que seja também obediente, colaborador, fiel e consumidores vorazes. Porém, peca na formação cidadã, crítica e criativa, sem contar o amadurecimento da personalidade, no compromisso com o bem comum e na defesa da democracia e inclusão. (FÁVERO et al., 2020).

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? Disponível em: < <https://tinyurl.com/3537uw2t>>. Acessado em: 17 de jul. 2021.

BIESTA, Gert. A boa educação na era da mensuração. Disponível em: <<https://tinyurl.com/n22725z9>>. Acessado em: 28 maio 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensino sobra a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. Estado, neoliberalismo e educação pública. Disponível em: < <https://tinyurl.com/2uc268sr>>. Acessado em: 10 set. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CANSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo?: A escola sob ditamos do gerencialismo empresarial. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CANSALTÉR, Evandro (org.). Leituras sobre educação e neoliberalismo. Curitiba: CRV, 2020.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da Biopolítica. Lisboa: Edições 70, 2010.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. O Que é bom resultado? Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. Disponível em: < <https://tinyurl.com/5d4x22w9>>. Acessado em: 25 de abr. 2020.

GADELHA, Sylvio. Empresariado da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Avaliação da educação básica no Brasil. *In*: MACEDO, Elizabeth e DUARTE, Stela Mithá (Org.) Avaliação no Ensino Básico. Reflexões e experiências do Brasil e de Moçambique. Maputo: Educar UP, 2017.

A BNC-FORMAÇÃO E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE – DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA EM CONTEXTOS DE CRISE DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITOS

Evaldo de Souza Bittencourt

NUGEPPE/UFF

Flavia Monteiro de Barros Araújo

NUGEPPE/UFF

Introdução

As políticas educacionais no Brasil se constituem no campo de disputa das correlações de forças produzidas pelos interesses do Estado e do capital, atravessando diretamente (...) os processos legislativos de produção das políticas públicas educacionais (COSTA e GONÇALVES, 2022, p. 15). Para Moreto (2020): A predominância do fator econômico sobre o social (...) constitui um padrão das reformas educacionais.

Os conglomerados econômicos e o sistema financeiro ditam as regras. Na formação do trabalhador com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, o professor, também, necessita ser formado (MORETO, 2020, p. 4). A educação adquire relevância nas proposições do Banco Mundial estando a serviço da manutenção da lógica empresarial, do mercado globalizado, entretanto é possível uma educação para além do capital, afirmam Mészáros (2005) e Feldfeber (2014).

Delinear a formação docente em processos pragmatistas e reducionistas que propõem uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades demonstra que as políticas educacionais vêm sendo planejadas e implementadas sem levar em conta a voz e as necessidades dos professores nos seus contextos e realidades sociais e culturais. A partir das considerações e estudos apresentados emergem problemas que se relacionam, em seu conjunto, aos históricos problemas da educação brasileira.

Objetivos

A presente pesquisa tem como foco a investigação de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada dos professores em andamento em dois Municípios fluminenses, quais sejam: Saquarema, da mesorregião das Baixadas Litorâneas, e Maricá, da mesorregião Metropolitana. O recorte do território subnacional a ser pesquisado se deu, inicialmente, pela escolha de partidos

representativos de interesses em disputa, quais sejam o DEM, de centro-direita que chegou ao Executivo Municipal de Saquarema nas últimas eleições municipais com 78,52% dos votos e o PT, representante da esquerda que dá continuidade à gestão municipal em Maricá, tendo obtido 88,09% de votos em 2020. Os dois municípios são limítrofes de mesorregiões diferentes e, como primeira aproximação, pode-se constatar que há elementos geopolíticos e econômicos e os mesmos poderão proporcionar comparativos da materialização de formação voltada, respectivamente, para a reprodução das diretrizes da BNC-Formação e alienação por meio de processos tecnicistas, na gestão do DEM ou emancipação, autonomia, participação e criatividade do corpo docente, no caso da gestão do PT. Os principais objetivos da presente investigação científica são: 1) Analisar as diretrizes, os processos e os desafios da elaboração e da implementação dos planos municipais de formação continuada dos professores das Redes Municipais de Educação dos Municípios de Saquarema e Maricá; 2) Identificar as propostas de formação continuada aderentes à educação emancipatória e humanista que foram efetivamente implementadas; 3) Elaborar um quadro analítico dos impactos da formação continuada sob a ótica dos próprios docentes municipais de modo a identificar desenvolvimento de competências para além das práticas tecnicistas regulamentadas pela BNC-Formação.

Metodologia

Para Minayo (2009), a metodologia na pesquisa qualitativa se caracteriza pela junção da teoria, da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador. Muito resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria e outro caminho do texto de volta à teoria. Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa será exploratória, pois envolve levantamentos bibliográfico e documental de fontes acadêmicas e governamentais, e análise de todo o material levantado, caracterizando-se como sendo pesquisa bibliográfica e estudos de caso. De caráter teórico-empírico, a presente pesquisa se constitui em uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa, como uma forma de trabalho das Ciências Humanas. Levando-se em conta que pesquisas são, por característica, multimetodológicas (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998), prevê-se a utilização de três procedimentos técnicos fundamentais de coleta de dados: a) a realização de entrevistas, b) aplicação de questionários e c) análise documental e bibliográfica.

Resultados

Pode-se depreender que no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, levando-se em conta os embates políticos nos territórios subnacionais, especificamente nos Municípios, propostas de formação continuada, ainda que relevantes, significativas, de mérito científico e aderentes aos interesses e necessidades dos professores não terão garantia de sua efetiva implementação neste ou naquele Município pesquisado. Outras, de interesses de organismos representantes do mercado, até mesmo por processos de terceirização das ações de formação, estarão em curso consolidando as propostas reducionistas do papel docente na escola e na sociedade, também poderão ser efetivadas ou não. Motivados a pesquisar e refletir as injunções do campo político, que venham a dificultar ou facilitar a implementação dos planos de formação continuada nos Municípios fluminenses de Saquarema e Maricá e desejosos de investigar os fenômenos envolvidos no objeto de pesquisa delineado.

Os contraditórios também serão objetos de investigação e análise, até porque estudiosos da realidade brasileira apontam que a lei não alcança seus propósitos automaticamente por conta de sua incrustação superficial, ao invés de inserir-se em realidades histórico-sociais diversas e também por conta das intencionalidades políticas, muitas vezes veladas para sustentação dos arranjos políticos partidários locais, nem sempre coerentes ideologicamente, sem que consigam traduzir os planos de governo em planos de estado, especificamente nos PMEs e nos planos e propostas de formação continuada dos docentes municipais.

Referências

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2006.
- BRASIL. Lei Federal nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2014.
- BRASIL. Resolução 02 de 01 julho de 2015. Define 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. Brasília: MEC/CNE, 2015. 13
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. BRASIL. INEP, 2019.

COSTA, C.C.D.; GONÇALVES, S.R.V. O processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. *Formação docente*, Belo Horizonte, v.14., n. 29, p. 13-24,

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Ed Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORETO, JA. Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. v. 25, e250047, Campinas, SP, 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFF

Flávia Ferreira de Castilho

CIMNE/UFF

Iduina Mont'Alverne Chaves

CIMNE/UFF

Ruidglan Barros de Souza

CIMNE/UERJ

Gilmar Oliveira da Silva

CIMNE /UFF

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado que se situa no conjunto de Teses e Dissertações realizadas pelo grupo CIMNE: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Imaginário, Pesquisa Narrativa e Educação, coordenado pelo Professora Dr^a Iduina Mont'Alverne Chaves, da Universidade Federal Fluminense. O grupo tem a escola básica como mote de reflexão, ressaltando as interações e práticas que ocorrem em espaços de ensino públicos, intentando desse modo, contribuir na compreensão da grande história da Educação no país, a partir do entendimento das micro histórias, das pequenas histórias da vida cotidiana.

Pretendemos, neste estudo, apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores da Educação Infantil do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense (UFF). Lançamos nosso olhar para a formação que se dá a partir da prática docente desses profissionais e elaboramos uma reflexão em interlocução com nossas bases teóricas que são, a saber: a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, e os contributos da Pesquisa Narrativa proposta por Clandinnin e Conelly, Passeggi e Chaves, dentre outros.

Partilhamos com Maffesoli da crítica à perspectiva racionalista adotada pela modernidade e consideramos fundamental trazer seus pressupostos advindos da Sociologia do Cotidiano, não só na busca por embasar o olhar na investigação com o cotidiano da Educação Infantil da UFF, como também pela possibilidade que este estudo traz, contribuindo para o redimensionamento e o repensar da própria existência, nossa e das sociedades

Encontramos na obra de Edgar Morin (2010) uma longa e aprofundada explicação sobre o desafio que significa romper com modos aprendidos através da ciência moderna hegemônica, de fazer pesquisa, principalmente no que tange a sua fragilidade e limitação em dar conta da realidade em sua totalidade.

Este autor nos aponta para um necessário “*reencantamento do mundo*”, o qual exige outras formas de pensar a realidade, a ciência, o conhecimento, o homem, a educação, a atuação docente, a função da pesquisa e o próprio papel do pesquisador. Formas essas que são diferentes daquelas propostas pelo pensamento moderno dominante, cujos princípios são a disjunção, a redução, a abstração e a simplificação.

Frente ao desafio de *pensar e pesquisar* um movimento formativo outro, com as professoras e não sobre elas, faz-se necessário um percurso teórico-metodológico coerente com a complexidade do cotidiano investigado. Assim, optamos pela investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008, 2015; CHAVES, 1999, 2011) como metodologia de pesquisa, porque esta abre possibilidades para uma dupla ação: investigação e formação, à medida que, conforme os autores, a narrativa seja tanto objeto de análise quanto fenômeno de narrar-se.

A narrativa, por seu caráter investigativo possibilita aos próprios docentes e à comunidade da qual fazem parte, realizar pesquisas sobre seus fazeres *e saberes*, apontando a polifonia e a pluralidade, existente nas pessoas que constituem a Educação Infantil do COLUNI/UFF.

Igualmente importante para este estudo é a defesa por uma perspectiva que entenda as professoras em suas vertentes reflexiva e pesquisadora, como nos aponta Pérez Gomes (1995), para quem a dinâmica reflexiva se baseia no autodesenvolvimento profissional dos professores, que se dá em uma investigação sobre as peculiaridades da sala de aula e independem de técnicas, regras e receitas derivadas de teorias externas, porque ao refletir sobre a singularidade do cenário da sala de aula professores e professoras não se limitam a deliberar sobre os meios, antes, constroem uma teoria adequada a sua realidade e elaboram estratégias de ação eficazes partindo de suas experiências.

Experiência torna-se um conceito chave em pesquisas narrativas. Para Jonh Dewey a experiência é pessoal e social, pois embora as pessoas sejam únicas, estão em constante interação, ou seja, nos constituímos na e a partir das relações sociais, logo ao deter nosso olhar para a escola e sobre as relações que nela se estabelecem, encontramos sempre uma história, uma narrativa de um sujeito, adulto ou criança.

Para Paul Ricoeur (1996) *construímos nossa identidade narrativamente*. O que significa que vamos nos formando a partir do contato com as histórias biográficas e de ficção que nos ajudam a compor nosso próprio personagem, nossa persona (Maffesoli 2018). Logo nos formamos a partir da leitura, lendo nossa própria vida e lendo o mundo tanto em seu sentido real quanto metafórico.

Esta também é a motivação para a escrita deste estudo: compreender que nas relações humanas lidamos com processos complexos, como existência e experiência, que passa pelo desafio de reinventar as relações, de indagar sobre o que está posto, trata-se, portanto, de *indagar narrativamente* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) a experiência, as falas, silêncios, discursos.

No limite deste texto optamos por trazer as considerações tecidas por Maria, uma professora que atualmente trabalha no Colegio Universitário da UFF e que generosamente compartilhou suas experiências e reflexões conosco.

Maria iniciou a entrevista nos contando sobre os primeiros encontros com a criança, os quais são dedicados a construção de rotinas, a explicar e construir coletivamente as regras de convívio; por este motivo o momento da roda foi ganhando destaque em sua fala, pois é na roda de conversas, com a possibilidade de compartilharem saberes, conhecimentos, dúvidas e interesses que o percurso do trabalho vai se delineando.

Assim, Maria nos explica não haver um caminho pré-definido, pois o caminho vai se apresentando a partir dos interesses demonstrados pelas crianças. Em sua narrativa Maria enfatiza o poder do inusitado, nos explicando que o inusitado por vezes irrompe a rotina e se impõe. Como no dia em que conversavam na roda e apareceu uma lagartinha, um animalzinho que chamou a atenção das crianças, criou um alvoroço enorme! Todos queriam saber de que bicho se tratava e já estavam escolhendo um nome para o animalzinho até que uma criança se levanta e em um impulso pisa no animal e mata a tal lagartinha!

Foi a partir deste episódio, desta vivência singular que o tema trabalhado ao longo de um ano surgiu. Algumas crianças começaram a reclamar com o amigo que pisou na lagartinha e protestaram em favor da Natureza, explicando sobre a importância de não matarmos outros seres vivos.

Maria nos contou que nesse momento, percebendo o interesse das crianças correu, pegou papel e hidrocor e começou a registrar sobre o que as crianças sabiam a respeito dos animais e sobre o que gostariam de saber. O que apareceu das crianças foram

perguntas muito interessantes como estas: Será que tubarão martelo não como ninguém porque a cabeça tem forma de martelo? Será que a lacraia é um tipo de lagarta? O que é um gongolo? Será que a baleia pode engolir todo mundo?

Maria vai concluindo nossa entrevista refletindo que as crianças ao formularem suas perguntas vão nos fornecendo pistas preciosas sobre seus interesses, seus conhecimentos e sobre o modo como constroem os seus repertórios.

Deste modo cabe perguntar: A que se propõe então a tarefa docente? Do que se trata educar? Maria com seu trabalho nos oferece uma pista. E Edgar Morin aponta uma perspectiva quando defende uma educação que proporcione cabeças bem-feitas ao invés de cabeças cheias.

O que esses apontamentos nos levam a refletir sobre a compreender a educação e a escola? Anunciam e desejam uma escola que dialogue com outros saberes gerando uma organicidade que alimenta a razão e a emoção. Uma escola que se nutre dos conhecimentos emanados da relação respeitosa e amorosa do mestre e do aprendiz na dinâmica do viver a vida na escola, em todas as suas nuances.

A experiência de Maria nos ajuda a pensar sobre o papel do professor, não como detentor do saber, mas como alguém capaz de considerar suas vivências, alguém capaz de olhar para as crianças como sujeitos que também trazem vivências e que são capazes de transformar essas situações vividas com perguntas, se questionando e indagando sobre o mundo, não um mundo etéreo, mas esse mundo vivido, praticado cotidianamente.

Palavras-chave: Educação Infantil – Formação docente – Prática Pedagógica

Referências

- CHAVES, Iduina Edite Mont'Alverne Braun. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *In*: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (org.). *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999. p.121-138.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- RICOER, Paul. *A região dos filósofos*. São Paulo: Loyola, 1996.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tássia Adalgisa Marques Boldrini

UNESA

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

UNESA

Nas características do contexto da sociedade contemporânea, destacamos um que, seguramente, se faz presente nas discussões relacionadas à educação no contexto das escolas brasileiras: a presença cotidiana das tecnologias e das mídias digitais. Muitos avanços tecnológicos e científicos podem ser observados, especialmente com a intensificação dos processos de comunicação pelo mundo, que transformaram ou potencialmente podem transformar os processos educativos e suas relações, em diferentes aspectos.

Behar et al. (2008) justificam que a tecnologia na Educação Infantil deve ser pensada como um recurso pedagógico pois, nesta etapa, as crianças já podem reestruturar significações anteriores, diferenciá-las e construir outras significações a partir da problematização dos computadores como recursos informáticos, não simplesmente como brinquedos.

A presença da massificação da tecnologia nos discursos hegemônicos tornou-se objeto de pesquisa de muitos estudiosos, fomentando o interesse em problematizá-la e analisá-la criticamente para além do seu uso instrumental. Para Selwyn (2014), precisamos, sempre, “desconfiar” da tecnologia. Segundo o autor, é preciso “[...] ir além da ortodoxia da tecnologia educacional como uma coisa boa e, em vez disso, preparar terreno para uma análise deliberadamente política de educação e tecnologia” (SELWYN, 2014, p. 3).

Não refutamos a presença e inclusão das tecnologias na formação continuada de professores, em questão, na formação de professores de Educação Infantil, o que pretendemos é problematizar algumas das concepções básicas presentes nos discursos hegemônicos que divinizam as tecnologias na formação dos professores da Primeira Infância.

Será a tecnologia capaz de impulsionar a melhoria da qualidade da educação? Será a tecnologia educacional capaz de promover basicamente benefícios para os processos de

ensino-aprendizagem? Como os professores da Educação Infantil podem contextualizar suas práticas pedagógicas mediadas pelo uso das TIC? Quem mergulhar nesta discussão será convidado(a) a se debruçar numa realidade muito mais ampla do que a mera associação da tecnologia com a engenharia, pois “a tecnologia nos afeta e desafia qualquer que seja nossa atividade” (CUPANI, 2016, p. 10).

“Mas afinal, o que é tecnologia?”. Acompanhando Dusek (2009), acreditamos que não é possível identificar uma única característica para lançar uma definição singular, definitiva e produtiva sobre tecnologia. Conceituá-la apenas sob um único ângulo seria limitá-la em suas possibilidades de existência e diversidade.

Considerando Lievrouw e Livingstone (2006) e em Selwyn (2011), indicamos alguns aspectos que necessitam ser considerados ao se propor uma definição para tecnologia: a) incluir artefatos ou dispositivos considerando como sua tecnologia é projetada e construída para expandir as competências de comunicação; b) compreender atividades e práticas de comunicação realizadas no uso desses dispositivos, incluindo conhecimentos conexos e questões relacionadas à interação humana, organização, identidade e práticas culturais; c) abranger arranjos sociais e formas organizacionais que envolvam o uso de dispositivos e suas práticas, inclusive instituições, estruturas sociais e culturais.

Portanto, as tecnologias educacionais não podem ser consideradas apenas como aparelhos ou artefatos, mas práticas, sistemas ou processos que procuram atingir os resultados esperados. Tais reflexões nos permitem apontar a problematização de algumas concepções nos discursos hegemônicos sobre a tecnologia.

Como afirma Cupani (2016, p. 12), “[...] toda realização tecnológica vai acompanhada de alguma valoração, positiva ou negativa”. Muitos defendem o discurso otimista do uso das tecnologias de forma benigna nos contextos e práticas educacionais, professando seus benefícios. Esses entusiastas são chamados de tecnofílicos e “facilmente estereotipados como ingênuos e irrealistas em suas aspirações” (BUCKINGHAM, 2010, p. 42). Os tecnofóbicos, por sua vez, são os que estão no pólo oposto, os que centralizam seus discursos nos pontos negativos e nas desvantagens das tecnologias educacionais.

Isentos de posições extremadas, nem contra e nem a favor, mas não isentos de questionamentos e argumentações, há aqueles que, segundo Pedrosa *et al.* (2021), optam pela via da ponderação. Os “ponderados”, de acordo com as autoras, apresentam o discurso do uso racional das TIC na educação, sempre considerando as possibilidades e as limitações das tecnologias, sob um olhar crítico e contextualizado.

No que tange à inclusão das tecnologias nos espaços escolares de Educação Infantil, o trabalho do Professor não pode se restringir a mediar a aprendizagem dos alunos, mas permitir à criança o desenvolvimento de sua autonomia frente aos desafios, encorajando-a na resolução de situações-problema e nos conflitos cotidianos para que seja capaz de conviver em sociedade de forma saudável e crítica. “Como educadores, nosso interesse é que as crianças encontrem sua própria liberdade e que a nova geração deseje entrar no mundo e nele encontre a soberania” (BIESTA, 2021, p. 6).

A formação dos profissionais que atuam na primeira infância demanda qualificação e mudanças urgente. Valente (1993) destaca que é necessário um processo, dinâmico e integrador, de formação permanente para que o professor assuma uma postura crítico-reflexiva, o que será realizado pela prática e pela reflexão sobre esta prática. Dessarte, os professores carecem de discussões e de proposições mais críticas para que possam conhecer as vantagens e desvantagens da inclusão das tecnologias nos contextos educacionais, tornando-se conhecedores dos seus riscos e possibilidades, além das suas relações políticas de poder, dominação e exploração.

Confirmamos, no desenrolar desta tessitura, a necessidade de políticas educacionais que promovam uma formação continuada de professores crítica e contextualizada quanto ao uso das tecnologias no campo da educação. Devido as suas múltiplas especificidades, é preciso um olhar especial e diferenciado dos governantes e das políticas públicas educacionais para a formação de docentes da Educação Infantil

Vislumbramos, nesta discussão, a problematização dos discursos hegemônicos que divinizam as tecnologias na formação de professores da Primeira Infância. Não podemos ser ingênuos e acreditar que as tecnologias são a resposta para os problemas da educação, pois sabemos que esses não se restringem à inserção de aparatos tecnológicos nos contextos escolares.

Todavia, temos a certeza de que não podemos mais ignorar a presença da tecnologia no cenário educacional, considerando suas nuances, suas dimensões ideológicas e suas relações de poder. Impregnada pela cultura tecnológica, a escola precisa assumir seu papel proativo nessas discussões, a começar pela formação continuada, em uma perspectiva crítica, de seus docentes e profissionais.

Finalizando, cabe-nos apresentar algumas inconclusões: “Incluir as tecnologias na educação é apenas incorporá-las nos processos educativos?”, “Qual perfil de aluno desejamos formar?”. Problematizar criticamente os discursos hegemônicos sobre o seu

uso em discussões e debates educacionais tornou-se cada vez mais necessário. É preciso formar-se enquanto sujeito para formar outros sujeitos!

Referências

- BEHAR, Patrícia Alejandra ; SCHNEIDER, Daisy; AMARAL, Caroline Bohrer do; SOUZA, Ana Paula Frozi de Castro e. Formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a experiência de validação de objetos de aprendizagem. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2008. DOI: 10.22456/1679-1916.14518. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14518>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. *Educação Unisinos*, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.01/60748370>. Acesso em 14 mai. 2022.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação & Realidade*, vol. 35, núm. 3, 2010, p. 37-58. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078004.pdf>. Acesso em 15 mai. 2022.
- CUPANI, Alberto. *Filosofia da tecnologia: um convite*. 3ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.
- DUSEK, Val. *Filosofia da tecnologia*. Edições Loyola. São Paulo: SP, 2009.
- PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; COSTA, Ana Valéria de Figueiredo, MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. Entre Fáusticos e Prometeicos: a busca de uma terceira via para a utilização das tecnologias na educação. *Revista UFG*, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69966>. Acesso em 20 mai. 2022.
- SELWYN, Neil. *Education and Tecnology: Key issues and debates*. Londres: Bloomsbury, 2011.
- VALENTE, José Armando. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação, In: VALENTE, José Armando. (org), *Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação*. Campinas, SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993. Disponível em <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/other-files/livro-computadores-e-conhecimento.pdf> Acesso em 02 out 2022.

EDUCAÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS COM FLORESTAN FERNANDES.

Ericka F. da Cunha
UFF

Este trabalho visa refletir a partir das ideias de Florestan Fernandes sobre a realidade político-social e educacional do Brasil impulsiona a atitude pesquisadora, que visa a partir de seus estudos, identificar estratégias possíveis de luta contra a precarização da educação e do trabalho docente neste período de ataque às instituições públicas do Brasil, destacando aqui a escola. Neste contexto, a educação política, a formação de professores e o trabalho docente são elementos determinantes para aquilo que Florestan Fernandes denomina como a verdadeira Revolução Democrática, a qual está diretamente vinculada a Revolução Social, sendo estas indissociáveis.

Em primeiro lugar será apresentado um breve histórico do autor visando contextualizar o autor, seus estudos e sua prática, apresentando de forma breve como sua vida se refletiu em sua obra, e a importância de seu legado para compreensão do momento atual que vivemos no Brasil, evidenciando a necessidade de reflexões fundamentais para enfrentarmos objetivamente e criticamente o desmonte de todos os avanços e conquistas democráticas para educação pública brasileira.

Florestan Fernandes foi um dos principais pensadores da educação brasileira no século XX, durante grande parte de sua vida acadêmica e política, ele esteve engajado na luta em defesa da educação pública. Em seu legado teórico e acadêmico estabeleceu como uma de suas principais ideias, a relação direta entre as mudanças sociais no Brasil, e a educação como fator de transformação política, inclusive foram assuntos publicados em livros e artigos escritos por ele nas décadas de 50 e 60.

Faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente [...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (Florestan Fernandes, 1986).

Em segundo lugar busca-se analisar um pouco das ideias de Florestan Fernandes para refletir acerca do movimento de precarização da educação e da formação de professores, refletindo sobre as implicações para a aceleração do processo de desmonte da educação pública que vem ocorrendo no Brasil atualmente, em especial destaque as políticas públicas educacionais para a formação de professores. Refletindo sobre a importância do reconhecimento da indissociabilidade entre educação e política no processo de formação de professores, para superação das mazelas do campo social, cultural e educacional que estão cada dia mais presente no Brasil.

Florestan Fernandes aponta a necessidade de se estabelecer um processo de formação política de professores que transforme o trabalho docente em instrumento de mudança social. E a partir de sua história de vida, de sua formação acadêmica, de suas pesquisas, de sua prática docente e de sua militância é possível perceber o quanto este pensador brasileiro pode contribuir, para compreensão do contexto político e educacional brasileiro.

Para Florestan Fernandes, no Brasil existe uma tradição cultural de formação empobrecedora, que serviu às classes dominantes e desapropriou a nação de uma formação democrática, e essa prática exclusivista, foi reproduzida em diversos momentos no século XX e retomada mais fortemente após o Golpe de 2016.

Além disso, para melhor compreensão do movimento de precarização da educação e da formação de professores, e suas implicações para a aceleração do processo de desmonte da educação pública é importante destacar elementos históricos e legais sobre as políticas públicas educacionais, em especial destaque as de formação de professores, dialogando com as ideias de Florestan Fernandes.

Segundo Okimura e Novaes 2019, o pensamento de Florestan Fernandes nos alerta que historicamente,

A formação da elite política e administrativa foi fortalecida quando as escolas superiores foram construídas após a vinda da Corte portuguesa ao Brasil. Desde então, a reprodução dos intelectuais que atuam como políticos e nas atividades administrativas foi alimentada através do acesso exclusivo que a própria classe dominante, intencionalmente, teve aos institutos formativos.

A educação brasileira está fadada a permanecer reforçando este espiral excludente e elitista de formação docente, pois a lógica desta é reprodutora. Sendo assim, é fundamental pensar em políticas para formação de professores que estejam baseadas em uma educação política emancipatória, que seja construída a partir de práticas emancipatórias. Uma formação da autoconsciência e da auto-emancipação para verdadeira libertação.

Desta forma, a reflexão sobre os estudos e pesquisas realizados por Florestan Fernandes podem contribuir para compreensão dos desafios impostos pelas políticas públicas educacionais, que foram impostas a partir de 2016. E que fundamentam a concepção reprodutivista, tecnocrata e instrumental que se baseia a formação do professor com foco no desenvolvimento de competências específicas para atuar conforme estabelecido pela BNCC.

Diante de tantos desafios impostos pela crise sanitária a qual o mundo foi submetido, é de extrema relevância analisar as concepções que carregam as políticas públicas educacionais e que circulam no campo formação de professores, sobretudo utilizando um autor como Florestan Fernandes, o qual nos permite refletir sobre a educação considerando seus aspectos sociológicos, políticos e ideológicos. Ampliando assim, a capilaridade das discussões e compreensões possíveis a partir deste diálogo.

No que diz respeito à Educação Política e formação de professores, sobretudo após o ataque ultraliberal que o Brasil e suas instituições vêm sofrendo. Florestan nos aponta uma compreensão menos ingênua e linear, permitindo compreender questões implícitas no desenho social imposto pelas forças hegemônicas da burguesia brasileira elitista e excludente.

Sendo assim, é importante um aprofundamento teórico na obra deste autor para encontrar elementos que apontem para construção de uma estratégia de ruptura com este modelo classista, característico de um capitalismo dependente, vislumbrando uma construir uma política pública para formação de professores emancipatória.

Referências

- AZEVEDO, J.M.L. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: Nóbrega, V.L. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro.

BRASIL. LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20.12.1996 - Supervisão editorial Jair Lot Vieira / 2ª ed. Revista- atualizada- ampliada São Paulo: EDIPRO, 2010 (Série Legislação).

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 junho 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 junho 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 junho 2022

CERQUEIRA, Laurez. Florestan Fernandes: vida e obra. São Paulo: Expressão popular, 2004.

DE MORAIS SILVA, Artur. Anísio Teixeira e Florestan Fernandes: Dialogando sobre a universidade brasileira-Volume 1. Editora CRV, 2021.

CUNHA, Ericka Ferreira da. A trajetória da formação dos profissionais da educação de 1960 a 2006: refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da Pedagogia. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. 2ª Edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2020.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. CATANI, DB, 1986.

FERNANDES, Florestan. Mudanças sociais no Brasil. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo, Cortez, 1989.

GARCIA, Sylvia G. 2002. Destino Ímpar: Sobre a Formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. 34.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes. Brasília,DF/Recife,PE: MEC, FNDE/Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OKUMURA, Julio Hideyshi. Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional. 184f. Mestrado em Educação. UNESP – Marília, 2019.

SOARES, Eliane Vera. Florestan Fernandes: o militante solitário. São Paulo: Cortez, 1997.

FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS DO CACS- FUNDEB: O CASO DE MESQUITA

Simone Fatima de Moura

UERJ/ FOPERJ

Muitas discussões apesar de históricas, ainda permeiam a sociedade brasileira na atualidade, centralmente no tocante aos direitos sociais e sua efetiva materialidade, dentre esses, a luta por uma educação: pública, gratuita, laica, de qualidade e democrática. Dentre outros, esses seriam requisitos fundamentais para assegurar que todos, pudessem exercer seu direito, embora esse seja um aspecto que configura desafios a serem vistos, entendidos com a clareza que seria necessária na busca da consolidação de políticas exitosas, com viabilidade de promover por meio da educação, o exercício da plena cidadania. bem delineadas na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 - CF/88 (BRASIL, 1988) em seu Artigo 205 ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB/EN (BRASIL, 1996) em seu Artigo 2º, ambos prevendo a educação como direito social e apontando a diretriz da mesma a ser promovida e incentivada em colaboração entre o Estado, a família e a sociedade. Mais adiante tanto na CF/88 como na LDB, podemos encontrar menções à qualidade do ensino, com “padrões mínimos” e o financiamento com vinculação e regras específicas de investimentos na Educação básica pública. O presente trabalho integrou uma das etapas do curso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) no âmbito do Programa Formação pela Escola. Assim, esse breve estudo teve como objetivo apontar como a formação do membro de conselho do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS- FUNDEB), se configura como elemento central de um plano de ação com a premissa de que os conhecimentos adequados dos componentes, embasariam de forma mais sólida as ações do conselho, tais como acompanhamento, fiscalização e tomadas de decisão quanto à adequada aplicabilidade dos recursos oriundos do referido fundo. Desse modo, sublinham-se alguns conhecimentos indispensáveis contemplados nesse breve estudo. A começar pelo arcabouço legal com ênfase na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,1988), a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL,1996), o atual Plano Nacional de Educação– PNE (BRASIL,2014). Mais especificamente desse marco legal, destacam-se os artigos 70 e 71 da LDB que preveem respectivamente o que pode ou não ser considerado como

gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), evidenciando que o domínio dos mesmos viabiliza uma mudança de paradigma do conselheiro no tocante às suas atribuições e a relevância de seu papel para a efetiva garantia da Educação como direito social, sobretudo para os discentes pertencentes às classes populares. Além desse fatores, apropriar-se da importância da democratização e democracia na educação, enquanto práticas que alicerçam para que a concretização enquanto da mesma enquanto um direito e um dever simultaneamente e com responsabilidades distintas, mas compartilhadas entre os sujeitos sociais existentes nesse processo. Ainda de acordo com o arcabouço legal já mencionado, faz-se necessário que tal premissa seja compreendida para que todos os setores/segmentos da sociedade, tenham espaço, voz e vez nos espaços de tomadas de decisões, tendo os conselhos como um dos canais de participação e controle social caminhando para uma democratização que preze pela transparência das políticas públicas educacionais, que passam inescapavelmente pela adequada aplicabilidade dos recursos financeiros destinados à educação básica pública, no vislumbre da qualidade educacional. Outro ponto fundamental seria a dinâmica desse mecanismo de financiamento da Educação básica pública, tais como a composição de impostos, em sua grande maioria estaduais e municipais, bem como o papel de redistribuição e complementação da União. Esse trabalho aponta como uma das possíveis vias, a qualificação dos membros de Conselhos vinculados à educação pública, e mais detidamente o que se refere ao uso dos recursos que se originam no FUNDEB. Essa ferramenta oferecida pela plataforma FORMAÇÃO PELA ESCOLA, na modalidade de Educação à Distância (EAD), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação(MEC), traz a possibilidade de leitura, discussão e construção de mais uma gama de conhecimentos sobre temas inerentes à direitos sociais, dentre eles está a educação básica pública. Importa frisar as contribuições apreendidas por meio de dinâmicas de reflexão, escrita, resolução de problemas. O próprio material do referido curso(livretos, mini apostilas, entre outros) se aliam a produções e pesquisas de autores como Juca Gil (BRASIL,2014), que podem nos conduzir a uma maior clarificação do que seria fundante para ampliar e fortalecer o conselho do CACS/FUNDEB, como de fato um colegiado incumbido de representar com propriedade cada matrícula que o FUNDEB representa desde a Creche até o Ensino Médio, passando pelas etapas e modalidades existentes em toda a Educação Básica pública, em cada canto desse continental país. As leituras, discussões e pesquisas se somam à relevância de acrescentar a esse metodologia, estudos de caso que denotem o

objeto de estudo como algo complexo, mas perfeitamente possível de conhecer, influenciar e decidir sobre as mais adequadas destinações dos saldos do fundo, partindo do “chão da escola” para os poderes legislativo, executivo e judiciário para que o escoamento do erário para fins impróprios sejam inibidos e quiçá extintos e caminhemos para a ampliação do acesso à educação de forma definitiva e como elemento encadeador de inclusão e redução das desigualdades sociais que persistem em nosso país em Mesquita e nos mais de cinco mil municípios que compõem o país. Assim, ao mencionar especificamente a cidade de Mesquita região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que fica a cerca de 34 km da capital, a experiência que se viveu no mandato de 25 de agosto de 2011 à 25 de agosto de 2013, presidido à época por um representante do segmento de pais de alunos da rede municipal do referido município. Sobre o período o conselheiro relata ter exercido um mandato, este até 14 de março de 2013(quando pedira desligamento) e percebera no decorrer deste que, o grande obstáculo para cumprir as atribuições de acompanhar, examinar, fiscalizar adequadamente, fora a falta de conhecimentos pertinentes ao desempenho de funções de conselheiro, tais como: leitura e análise de processos com maior entendimento sobre termos técnicos sobretudo os ligados a questões orçamentárias, incluindo nesse mote, prazos para prestação de contas, sendo estas questões impeditivas na atuação mais eficiente no concernente ao controle social, afirmando ainda que a maioria dos que faziam parte do CACS no período mencionado, desconhecia assim como ele próprio as informações presentes no arcabouço legal, como o que a Lei 11.494, de 2007(BRASIL,2007) previa como sendo função dos membros. Seguiria ainda mencionando que lhes faltava entendimento sobre os valores repassados para o município referente ao fundo, como caminhos para acompanhar como deveria ou não ser aplicado tal como preconiza os artigos 70 e 71 da LDB, para responder a possíveis questionamentos dos profissionais do magistério atuantes na educação municipal, por exemplo, a respeito do uso dos recursos do fundo para o que este se destina em 60%(à época- 2016), bem como a utilização dos 40% restantes, para os fins a que tais valores se destinam. Desse modo, suas ações ficavam restritas a observar os documentos que lhes eram apresentados sem elementos que subsidiassem uma análise concreta e mais aprofundada tolhendo o representante da sociedade do direito de cumprir seu dever, como propor intervenção caso fosse averiguada qualquer discordância entre os dados apreciados e a situação salarial e física das unidades escolares. Cumpre dizer que, diante dos estudos aliados ao relato do conselheiro à época, pode-se concluir que, as reuniões de conselhos ocorriam com regularidade e todos tinham total acesso aos dados documentais

por parte do poder público local que primava pela transparência das contas públicas. Sublinhe-se ainda que, tal cenário de desinformação dos membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, vem perdurando ao longo dos mandatos até então, e tem configurado uma deficiência no cumprimento das atribuições do Conselho.

OFICINAR COM ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA PÚBLICA

Arina Costa Martins Cardoso

UERJ-FFP

Este texto é parte de uma *pesquisaescrita* de mestrado, no qual tecemos um exercício que problematiza a surdez enquanto uma experiência visual e cultural, fora do plano da deficiência. Um processo cartografado com estudantes surdos, professores e gestores da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), unidade que integra a rede pública de Niterói-RJ.

Esse exercício cartográfico foi impulsionado por uma questão movente que gerou também outras... Uma questão que não damos conta (nem tentamos), mas com a qual nos atrevemos a criar uma coreografia: Como pensar, produzir, narrar e criar propostas de ensino que sejam sensíveis com as formas singulares de aprender e de viver de estudantes surdos arriscando produzir propostas pedagógicas que tomem formas outras?

Nessa travessia, buscamos viver o que nos movia durante um ano e meio de encontros com estudantes surdos ao produzir práticas que emergissem da criação de propostas pedagógicas predominantemente visuais. Propomos, como campo de intervenção, a realização de oficinas experimentais de produção de vídeos de animação. O desejo dessa pesquisa foi pensar o processo formativo de estudantes surdos, sua educação visual, através de propostas de ensino visuoespaciais. Este objetivo, enunciado como desejo, foi metodologicamente possível ao ser produzido a partir da fabricação de um dispositivo multilinear do fazer-narrar através das oficinas experimentais de animação com estudantes surdos, produção de microrrelatos e desenhografias, possibilitando produzir com os surdos uma forma de educação que lhes tocasse o viver.



Compomos e escrevemos essa *pesquisaescrita* como um exercício cartográfico. Entendendo a escrita e a pesquisa como processos imbricados. Processos que se produzem enquanto campo de pesquisa, compreendendo “o caminho da pesquisa cartográfica [como] constituído de passos que se sucedem sem se separar.” (Barros; Kastrup, 2009 p. 59). Nesse sentido, o caminho que nesta *escritapesquisa* se desenha é

processual, repleto de continuidades e de descontinuidades. Uma escrita que produz a pesquisa e que é por ela mesma produzida.

Um modo de *fazernarrar* foi singularmente produzido. Um exercício cartográfico que arriscou produzir algo que pudesse funcionar como um dispositivo (Deleuze, 1990) a expandir o que se passou entre nós, dando a ver os movimentos, rebeldias, alegrias, divergências, tensões e gestos dos encontros com estudantes surdos no movimento de *oficinar*, criando um dispositivo multilinear do *fazernarrar*: oficinas, microrrelatos e desenhos.

O que pode *OFiciNAr*?

Uma pergunta potência.

Nietzsche, um “pensador nômade” que ocupou sua vida com a questão da potência, problematiza o que aumenta ou, por sua vez, diminui a potência da vida (Nietzsche, 2010). Inspirados e movidos, trazemos para cá a preocupação com a potência. O que pode um corpo? O que pode um encontro entre pessoas que vivem a diferença nas suas condições de existência? O que podem as relações tecidas em encontros? O que podem encontros tecidos por meio de oficinas? O que pode a produção que se faz por meio das oficinas? O que pode *oficinar*?

Nesse exercício cartográfico, assumimos o *Oficinar* como um dispositivo metodológico do fazer-pensar-narrar encontros e efeitos, dando a ver os movimentos do encontro, tornando-nos, enquanto território disponível à passagem, ao afetar-se, disponível à experiência.

Devido ao nosso espaço curto, traremos aqui apenas um fragmento de nossas oficinas.

Oficina... Atritar

- Calma!

- Eu vou te avisar. Deixa a mão aí... Espera eu te avisar. Quando eu avisar, você tira a mão e eu bato a foto, ok?... Não, ainda não. Mantém, mantém... a foto está embaçada ainda. Pode tirar. Espera! Cuidado! Ah, você balançou!

Agora!

Sua mão saiu na foto! Poxa! Por que você não tirou a mão quando eu falei?

(...)

Caio, que, antes, ficava dizendo que moldar com massinha e desenhar quadrinhos eram coisa de criança, agora começa a dominar o programa e o processo de produção das fotos para as animações. Assume uma postura de liderança no grupo coordenando ações com muita empolgação.

Em seguida é a vez de Amanda produzir as fotos e ajudar na coordenação dos movimentos. Ela também está aprendendo a dominar bem esse processo. Orienta os colegas com um pouco mais de paciência que Caio.

(Caio se remexe inquieto no lugar).

Depois é a vez de Augusto movimentar o personagem de massinha para a produção de mais uma sequência de fotos.

Caio e outros dois colegas não gostam da ideia.

- Ele não sabe fazer.

- Ele faz tudo errado! Não vai conseguir.

O corpo de Augusto muda. Não é a primeira vez que ouve isso.

Deixa os ombros caírem, abaixa a cabeça. Volta-se para mim, mas, constrangido, não olha nos meus olhos. Dá de ombros, vira e começa a voltar para o lugar onde estava sentado.

Adianto-me. Toco nas suas costas.

- É a sua vez, não é a vez de outra pessoa.

-Mas, eu não sei.

-Sabe sim. E eu estou aqui pra isso, pra ensinar a vocês. Agora é a sua vez de aprender também. O vídeo só vai ficar pronto se todo mundo ajudar um pouco. Vem!

Amanda fica junto ajudando-o.

...

Augusto vive tempos e modos de aprender outros.

Um estudante surdo diagnosticado com deficiência intelectual leve.

(Microrrelato de pesquisa, 28 de novembro de 2017)

Vídeo: O Nascimento do Bebê Carlos



Fonte: autora

Entre nós... Acontecimentos

Na produção de um vídeo de animação há muita conversa, construção, planejamento, perdas, imprevistos... Muitos são os passos, mas não há um manual em que a coreografia esteja previamente composta. Existem alguns compassos, algumas orientações rítmicas iniciais e alguns repertórios experimentados de muitas formas.

Em 2017 e 2018 foram produzidos dois vídeos principais, um em cada ano, alguns vídeos de exercícios com nossos corpos e diferentes materiais, brincando de animar, brincando de criar explorando nossos corpos, nossas ideias. Escolhendo algumas dessas ideias, descartando outras e inventando nas oficinas formas de aprender, de ser, de problematizar, de se alegrar e também atritar.

Muitas foram as experiências vividas. Trazemos aqui uma delas a partir da produção do vídeo “O Nascimento do Bebê Carlos”.

Em nossas oficinas brincamos, conversamos, trocamos e nos conhecemos. Inicialmente, fizemos alguns exercícios de teatro, brincamos com nossa imaginação e com o movimento dos nossos corpos. Exploramos ideias de como produzir animações, seja com o corpo, desenho ou objetos. Vimos filmes, conhecemos algumas técnicas e especificidades experimentando com os jogos que produzimos juntos.

Conhecemos alguns equipamentos a serem utilizados, produzimos pequenas experiências de movimento. Entendendo que para produção de um filme é necessário planejar antes, produzir roteiros, separar alguns materiais, reaproveitar e produzir outros.

Começamos a arriscar, produzindo pequenas histórias visuais com desenhos, com sinais e depois em português escrito.

Dentro de um projeto maior que a turma produzia naquele momento, conversamos com os alunos e professores sobre a produção de um vídeo como forma de registro. Em meio às inúmeras discussões, em meio a muitas propostas, produções e experimentações, inspirados em alguns vídeos vistos, escolhemos produzir um vídeo sobre o desenvolvimento de um bebê.



Um *oficinar* nos conflitos, nos passos e descompassos da caminhada. Um *oficinar* na diferença. Um *oficinar* que produz efeitos, que não nega ou esconde o conflito, mas que é também campo para que conflitos, como o narrado no microrrelato trazido, aconteçam. E, assim, na tensão, na desarmonia e na fricção podemos produzir oportunidades de conversar e coletivamente repensar o que fazemos no encontro com o outro e o que fazemos de nós mesmos.

No *oficinar*, muitos outros momentos de conflitos acontecem também. O movimento de *oficinar* é momento de tensionar a diferença e produzir pensamento. Não nos detemos em reproduzir ideais de alguma moral ou simples proibições, mas na diferença, na amizade e no exercício de olhar a si mesmo e o outro na relação, dar a ver e falar o dito e o não dito, atritando e arranhando para produzir algo novo em nós mesmos, algo diferente daquilo que tem sido feito de nós cotidianamente.

Nos encontros ofcinados pudemos experienciar, produzir intencionalmente, imagens no contexto *sóciohistóricocultural* como intervenção educativa (Santaella, 2012). Penso que pudemos juntos fabricar uma forma outra, não necessariamente nova, mas uma entre tantas formas de estar juntos na educação de surdos, produzindo com eles uma forma de educação que lhes tocasse viver. Dessa forma, inventando algo que reverberasse politicamente com mínimos o como “podemos brincar, podemos ler, podemos sentir, podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva” (Quadros, 2004, não paginado).



Referências:

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. “Cartografar é acompanhar processos”. In: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; et al. *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009. p. 52-75.

CAMPELLO, Ana Regina. *Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos*. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - 2008.

CARDOSO, Arina Costa Martins. *A produção de oficinas de animação na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial*. Dissertação – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra*. Tradução.: Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

QUADROS, Ronice. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. 2004. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=arte&cat=7&idart=50>. Acesso em: 26/09/2017

FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFF.

Flávia Ferreira de Castilho/ UFF. e-mail: flafcastilho@hotmail.com
Iduina Mont'Alverne Chaves /UFF e-mail: iduina60@gmail.com
Ruidglan Barros de Souza/ UERJ. e-mail: prof.ruidglan@gmail.com
Gilmar Oliveira da Silva/UFF e-mail: gilmaroli@gmail.com

Grupo de Pesquisa: CIMNE- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação.

O presente texto é parte de uma pesquisa de doutorado que se situa no conjunto de Teses e Dissertações realizadas pelo grupo CIMNE: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Imaginário, Pesquisa Narrativa e Educação, coordenado pelo Professora Dr^a Iduina Mont'Alverne Chaves, da Universidade Federal Fluminense. O grupo tem a escola básica como mote de reflexão, ressaltando as interações e práticas que ocorrem em espaços de ensino públicos, intentando desse modo, contribuir na compreensão da grande história da Educação no país, a partir do entendimento das micro histórias, das pequenas histórias da vida cotidiana.

Pretendemos, neste estudo, apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores da Educação Infantil do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense (UFF). Lançamos nosso olhar para a formação que se dá a partir da prática docente desses profissionais e elaboramos uma reflexão em interlocução com nossas bases teóricas que são, a saber: a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, e os contributos da Pesquisa Narrativa proposta por Clandinnin e Conelly, Passeggi e Chaves, dentre outros.

Partilhamos com Maffesoli da crítica à perspectiva racionalista adotada pela modernidade e consideramos fundamental trazer seus pressupostos advindos da Sociologia do Cotidiano, não só na busca por embasar o olhar na investigação com o cotidiano da Educação Infantil da UFF, como também pela possibilidade que este estudo traz, contribuindo para o redimensionamento e o repensar da própria existência, nossa e das sociedades

Encontramos na obra de Edgar Morin (2010) uma longa e aprofundada explicação sobre o desafio que significa romper com modos aprendidos através da ciência moderna hegemônica, de fazer pesquisa, principalmente no que tange a sua fragilidade e limitação em dar conta da realidade em sua totalidade.

Este autor nos aponta para um necessário “*reencantamento do mundo*”, o qual exige outras formas de pensar a realidade, a ciência, o conhecimento, o homem, a educação, a atuação docente, a função da pesquisa e o próprio papel do pesquisador. Formas essas que são diferentes daquelas propostas pelo pensamento moderno dominante, cujos princípios são a disjunção, a redução, a abstração e a simplificação.

Frente ao desafio de *pensar e pesquisar* um movimento formativo outro, com as professoras e não sobre elas, faz-se necessário um percurso teórico-metodológico coerente com a complexidade do cotidiano investigado. Assim, optamos pela investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008, 2015; CHAVES, 1999, 2011) como metodologia de pesquisa, porque esta abre possibilidades para uma dupla ação: investigação e formação, à medida que, conforme os autores, a narrativa seja tanto objeto de análise quanto fenômeno de narrar-se.

A narrativa, por seu caráter investigativo possibilita aos próprios docentes e à comunidade da qual fazem parte, realizar pesquisas sobre seus fazeres e *saberes*, apontando a polifonia e a pluralidade, existente nas pessoas que constituem a Educação Infantil do COLUNI/UFF.

Igualmente importante para este estudo é a defesa por uma perspectiva que entenda as professoras em suas vertentes reflexiva e pesquisadora, como nos aponta Pérez Gomes (1995), para quem a dinâmica reflexiva se baseia no autodesenvolvimento profissional dos professores, que se dá em uma investigação sobre as peculiaridades da sala de aula e independem de técnicas, regras e receitas derivadas de teorias externas, porque ao refletir sobre a singularidade do cenário da sala de aula professores e professoras não se limitam a deliberar sobre os meios, antes, constroem uma teoria adequada a sua realidade e elaboram estratégias de ação eficazes partindo de suas experiências.

Experiência torna-se um conceito chave em pesquisas narrativas. Para John Dewey a experiência é pessoal e social, pois embora as pessoas sejam únicas, estão em constante interação, ou seja, nos constituímos na e a partir das relações sociais, logo ao deter nosso olhar para a escola e sobre as relações que nela se estabelecem, encontramos sempre uma história, uma narrativa de um sujeito, adulto ou criança.

Para Paul Ricoeur (1996) *construímos nossa identidade narrativamente*. O que significa que vamos nos formando a partir do contato com as histórias biográficas e de ficção que nos ajudam a compor nosso próprio personagem, nossa persona (Maffesoli 2018). Logo nos formamos a partir da leitura, lendo nossa própria vida e lendo o mundo tanto em seu sentido real quanto metafórico.

Esta também é a motivação para a escrita deste estudo: compreender que nas relações humanas lidamos com processos complexos, como existência e experiência, que passa pelo desafio de reinventar as relações, de indagar sobre o que está posto, trata-se, portanto, de *indagar narrativamente* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) a experiência, as falas, silêncios, discursos.

No limite deste texto optamos por trazer as considerações tecidas por Maria, uma professora que atualmente trabalha no Colegio Universitário da UFF e que generosamente compartilhou suas experiências e reflexões conosco.

Maria iniciou a entrevista nos contando sobre os primeiros encontros com a criança, os quais são dedicados a construção de rotinas, a explicar e construir coletivamente as regras de convívio; por este motivo o momento da roda foi ganhando destaque em sua fala, pois é na roda de conversas, com a possibilidade de compartilharem saberes, conhecimentos, dúvidas e interesses que o percurso do trabalho vai se delineando.

Assim, Maria nos explica não haver um caminho pré-definido, pois o caminho vai se apresentando a partir dos interesses demonstrados pelas crianças. Em sua narrativa Maria enfatiza o poder do inusitado, nos explicando que o inusitado por vezes irrompe a rotina e se impõe. Como no dia em que conversavam na roda e apareceu uma lagartinha, um animalzinho que chamou a atenção das crianças, criou um alvoroço enorme! Todos queriam saber de que bicho se tratava

e já estavam escolhendo um nome para o animalzinho até que uma criança se levanta e em um impulso pisa no animal e mata a tal lagartinha!

Foi a partir deste episódio, desta vivência singular que o tema trabalhado ao longo de um ano surgiu. Algumas crianças começaram a reclamar com o amigo que pisou na lagartinha e protestaram em favor da Natureza, explicando sobre a importância de não matarmos outros seres vivos.

Maria nos contou que nesse momento, percebendo o interesse das crianças correu, pegou papel e hidrocor e começou a registrar sobre o que as crianças sabiam a respeito dos animais e sobre o que gostariam de saber. O que apareceu das crianças foram perguntas muito interessantes como estas: Será que tubarão martelo não como ninguém porque a cabeça tem forma de martelo? Será que a lacraia é um tipo de lagarta? O que é um gongolo? Será que a baleia pode engolir todo mundo?

Maria vai concluindo nossa entrevista refletindo que as crianças ao formularem suas perguntas vão nos fornecendo pistas preciosas sobre seus interesses, seus conhecimentos e sobre o modo como constroem os seus repertórios.

Deste modo cabe perguntar: A que se propõe então a tarefa docente? Do que se trata educar? Maria com seu trabalho nos oferece uma pista. E Edgar Morin aponta uma perspectiva quando defende uma educação que proporcione cabeças bem-feitas ao invés de cabeças cheias.

O que esses apontamentos nos levam a refletir sobre e a compreender a educação e a escola? Anunciam e desejam uma escola que dialogue com outros saberes gerando uma organicidade que alimenta a razão e a emoção. Uma escola que se nutre dos conhecimentos emanados da relação respeitosa e amorosa do mestre e do aprendiz na dinâmica do viver a vida na escola, em todas as suas nuances.

A experiência de Maria nos ajuda a pensar sobre o papel do professor, não como detentor do saber, mas como alguém capaz de considerar suas vivências, alguém capaz de olhar para as crianças como sujeitos que também trazem vivências e que são capazes de transformar essas situações vividas com perguntas,

se questionando e indagando sobre o mundo, não um mundo etéreo, mas esse mundo vivido, praticado cotidianamente.

Palavras-chave: Educação Infantil – Formação docente – Prática Pedagógica

Referências Bibliográficas

CHAVES, Iduina Edite Mont“Alverne Braun. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *In*: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (org.). **Imagens da Cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999. p.121-138.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

A CRIANÇA, SUJEITO DE DIREITOS: QUE DIREITOS!

Liana Maria Valle dos Santos

UNESA

Jamara Cardoso Neves Braz

UNESA

Karine Vichielt Morgan

UERJ/UNESA

Introdução

O estudo do tema é um recorte da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá -UNESA.

O trabalho objetiva abordar o tema brincar como direito inegociável, mesmo com a excepcionalidade da pandemia do COVID -19. A criança, sujeito de direitos, que direitos, perpassando por conceitos de infância, criança, brincar e do próprio sujeito de direito como condição peculiar da humanidade.

Na educação, o surgimento da proposta de se usar o brincar iniciou-se com um novo olhar sobre a criança e a relação do sentimento de infância. Entendemos as crianças “[...]como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro”. (ABRAMOVICZ E OLIVEIRA, 2010, p.42)

A partir da noção de criança passa-se a pensar e discutir sobre os direitos das crianças. Com o advento da CF/88, as crianças passam a ser sujeitos de direitos, “é responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem estes serviços ou deles necessitem”.

Didonet (2016) nos faz pensar nesse tema como inesgotável, porque inesgotáveis são a profundidade do ser-criança como sujeito social, cultural e de direitos, que vive na dinâmica da sociedade e que se transforma ao longo do tempo.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da autoestima e da criatividade. Seu papel no desenvolvimento do cérebro especialmente na PI, favorece as significações de experiências e emoções, dentre essas suas contribuições, conforme Wajskop (2012) “as brincadeiras e os brinquedos transformam em um espaço de habilidades e competências, espaço este privilegiado da

interação infantil e da constituição do sujeito-criança, como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

Friedman et al. (1992) já afirmava (...) todas elas (crianças) procuram espaços e formas de expressar-se e descobrir o mundo através da brincadeira. Nesses diferentes contextos, as crianças estabelecem relações com o mundo, transformando-o, através do brincar e produzem novos significados.

Metodologia

Optou-se pelo paradigma da abordagem qualitativa na medida em que se trata de compreender o ser criança e ao brincar como fundamentos para a infância. De caráter exploratório, tem como coleta de dados pela revisão bibliográfica, baseando -se nas Legislações, artigos científicos, entre outras fontes.

No corpus estão a Convenção dos Direitos da Criança, a Constituição Federal (CF/88) – Art.227, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos.

O direito do brincar é inegociável

Salientamos a importância de ressaltar, uma breve história das legislações nacionais voltadas especificamente para as crianças.

Sobre a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), Fujimoto (2016) revela que esse tratado universal fundamenta as políticas da Primeira Infância: sua aplicação respaldada por inúmeras pesquisas, está modificando substancialmente a concepção de “criança”, considerando-a como pessoa, sujeito social de Direitos desde a gestação, o que significa que ela tem capacidade para pensar, inter-relacionar-se, aprender, criar, tomar decisões, eleger opções, expressar seus sentimentos, interagir com o meio ambiente, entre outros.(Primeira Infância – Avanços do Marco Legal da Primeira Infância, 2016,p.30)

No Brasil, a CF/88 registrou em suas páginas os direitos da criança, em centralidade no art. 227. Há o reconhecimento e o estabelecimento da necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Estes

direitos foram ratificados por meio do ECA, onde se legitima a concepção de crianças e adolescentes, e dá titularidades a estes direitos, tudo em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No sentido de ratificar o direito da criança, surge o Projeto de Lei do Marco Legal da Primeira Infância, identificado no Senado como PLC 014/2015, considerado mais um avanço de direitos das crianças, tanto que foi aprovado, sem emendas de conteúdo, pela Comissão Especial da Primeira Infância na Câmara dos Deputados e pelo Senado e sancionado como Lei Federal no 13.257/2016, em 8 de março de 2016.

Barros (2008), entende que é necessário que a sociedade se mobilize cada vez mais no sentido de tornar os arcabouços jurídicos mais efetivos, permitindo, finalmente, que a educação seja um verdadeiro e eficaz instrumento de justiça e inclusão social, e que se faça jus aos direitos as crianças.

Ademais, a CDC em seu art.12, leva em consideração o direito da criança ao brincar, sendo reconhecido na educação da PI. O brincar é considerado como um direito e justificá-lo como argumento convincente e transformá-lo em exigências concretas e reais nas vivências do universo da criança, é assegurar a dignidade com o direito à infância plena e feliz.

Neste sentido, Maturana (1997/2004), faz a defesa da cultura da diversidade, sugerindo que as escolas devam trabalhar com as diferenças, partindo do princípio de que não existem duas pessoas iguais. A escola é um lugar para humanizar-se, e isto só ocorre a partir da aceitação das diversidades, principalmente compreendendo que existem diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada ser humano.

Nesse caminhar, podemos conceber o brincar como direito inegociável, resgatando o seu reconhecimento como necessidade típica da infância, patrimônio cultural e com seu potencial multiplicador, por tanto, tudo que é realizado na educação infantil deve ser pautado nas múltiplas interações e nas muitas brincadeiras.

Considerações finais

O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. As crianças, em tempos de COVID-19, tiveram muita dificuldade de brincar no isolamento social, nas aulas online e no recomeço das aulas, pelo distanciamento imposto e necessário que revelou uma nova forma de brincar, uma recontextualização desse contexto, buscando a exteriorização do momento ímpar que todos vivenciaram e um entendimento de que nos tornamos seres

humanos sujeitos de direitos e deveres e, cada um de nós é e será, de uma ou de outra maneira, de acordo com aquilo que vivermos. (MATURANA, H. 1997b, p. 237)

Concluiu-se que embora as legislação protejam os direitos da criança, e os, de brincar, cabe aos docentes e responsáveis pela criança, compreenderem e conhecerem a importância do brincar, e dos direitos, para o pleno desenvolvimento da criança, de modos e maneiras a se fazer cumprir os direitos das crianças na Primeira Infância(PI).

Como nos revela Ceccon (2016) “por isso, ao defender e se fazer cumprir os direitos das crianças na PI, aqui e agora, todos, sem exceção, ganharemos, no curto, médio e longo prazos”.

Referências

ABRAMOVICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. II GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Criança e infâncias. Rio de Janeiro, 2010.

Disponível em: [http://www.gpime.pro.br/gruprci/adm/impressos/trabalhos/TR 15](http://www.gpime.pro.br/gruprci/adm/impressos/trabalhos/TR_15).

Acessado em: maio.2022.

BARROS, Miguel Daladier. Educação Infantil: O Que Diz a Legislação. 2008

Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acessado em: maio.22.

BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>. Acessado em: abril. 2022.

CÂMERA DE DEPUTADOS – Centro de Estudos e debates – Primeira Infância - Avanços do Marco Legal da Primeira Infância/– 2015 -2019 – Brasília 2016.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acessado em: março. 2022

CDC - Convenção sobre los Direitos del Criança.

Disponível em: <http://www.unicef.org> New York, USA. Acessado em: nov.2022.

CECCON, C. - As crianças são o Brasil de hoje: elas não podem esperar. Câmara de Deputados – Centro de Estudos e debates – Primeira Infância - Avanços do Marco Legal da Primeira Infância/– 2015 -2019 – Brasília 2016.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acessado em: março. 2022

DIDONET, V. – Trajetória dos Direitos das Crianças no Brasil – de menor desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. Câmara de Deputados – Centro de Estudos e debates – Primeira Infância - Avanços do Marco Legal da Primeira Infância/– 2015 -2019 – Brasília 2016.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acessado em: março. 2022.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA – Artigo 16 – Parágrafo IV - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm]. Acessado em: março. 2022.

FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1992.

FUJIMOTO, G. Cenário Mundial das Políticas de Primeira Infância. Câmara de Deputados – Centro de Estudos e debates – Primeira Infância - Avanços do Marco Legal da Primeira Infância/– 2015 -2019 – Brasília 2016.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acessado em: março. 2022.

MATURANA, Humberto R., 1928- Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia / Humberto R. Maturana, Gerda Verden-Zöller; tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. —São Paulo :Palas Athena, 2004.Título original: Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia.

MATURANA, Humberto R. De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

WAJSKOP, G. Brincar na Educação Infantil. 9.ed-São Paulo: Cortez. 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosayna Frota Bazhuni

UNESA

Jaqueline Lima

UNESA

Vinícius Freitas

UNESA

Introdução

A falta de habilidade dos professores para aplicar metodologias mais apropriadas no ensino da Matemática na Educação Infantil revela um cenário marcado por uma prática educativa que não considera os conhecimentos prévios (subsunçores ou ideias-âncora) do aluno, não ajustada às necessidades atuais do ensino (ARANÃO, 2011).

As noções matemáticas estão presentes na rotina de todos, inclusive das crianças. Os conhecimentos que elas adquirem fora dos muros da escola colaboram de forma consistente para o acesso aos novos conhecimentos em ambiente escolar (VYGOTSKY, 2007). Os conceitos descobertos ou apresentados pelo professor são anexados à estrutura de conhecimentos existentes e ocorre o que Ausubel chama de Aprendizagem Significativa (MOREIRA, 2011).

O fazer matemático exige a construção de espaços que permitem a compreensão das experiências sociais e a leitura do mundo. O aprendizado escolar na primeira etapa da Educação Básica deve ter como base a aquisição do raciocínio lógico, da criatividade e das habilidades sócio cognitivas (PASSOS e NACARATO, 2018).

Os diferentes olhares, práticas e reflexões a respeito do desenvolvimento das crianças propõe a renovação do ensino com a formação continuada em serviço (NÓVOA, 2017) e propõe uma escola com métodos inovadores de ensino (ARANÃO, 2011).

A falta de interesse pela formação continuada na área da Matemática mobilizou o desejo de contribuir para a mudança do ensino na Educação Infantil. O ato formativo promove o surgimento de práticas pedagógicas amparadas na transformação, formação e mudança. Essa perspectiva destaca o problema da pesquisa: como a formação continuada em serviço colabora para uma prática docente efetiva no ensino da Matemática na Educação Infantil?

É através do professor que o aluno conhece o conteúdo de forma lúdica, gradual e sistemática. O ensino deve valorizar o território da infância, onde os eixos temáticos e os Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecem o protagonismo à criança e a garantia de direitos de aprendizagem (BRASIL, 2019). As experiências são a fonte de construção de sentido dos conceitos matemáticos, que podem ser desenvolvidos com o uso das novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras (ARANÃO, 2011).

A questão da qualidade passa pela formação e valorização dos professores. Isso revela a necessidade de aprimoramento para o enfrentamento dos desafios educativos deste século (GATTI et. al., 2019). O objetivo será compreender os saberes docentes para o ensino da Matemática na Educação Infantil e a formação em serviço como via para a adequação da prática profissional.

Contexto de Realização e Justificativa

Os contextos de ensino são diversos e a reflexão surge como um ponto importante da formação docente. Donald Schön enxerga a reflexão como algo inerente à prática pedagógica, a ação-reflexão-ação é um aspecto relacionado com a experiência e possibilita o surgimento de novas posturas (TARDIF e MOSCOSO, 2018).

As discussões sobre a qualidade do ensino ganharam força com os resultados de avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que escancarou os desafios do cenário de ensino atual (BRASIL, 2014). Em 2018, a baixa qualidade na formação básica em todos os ciclos fez com que quase 70% dos alunos não alcançassem a proficiência mínima do exame de Matemática (SHIRASU et. al., 2022). O que despertou a atenção e revelou um panorama de preocupação com ações pedagógicas que promovam a Aprendizagem Significativa da disciplina (BARATO, SILVA e MACHADO, 2022).

Em países europeus, a melhora do desempenho no PISA foi obtido com a unificação do sistema de Ensino Superior. A Declaração de Bolonha elevou o nível de cursos que passaram a ser mais rigorosos, exigentes e com componentes curriculares inovadores. Além disso, a Didática da Matemática viabilizou a integração da prática pedagógica em todo o processo formativo (CABRITA, 2018).

A formação no Brasil deve ocorrer em serviço, pois possibilita a produção de novos saberes e a qualificação associada à prática, colaborando para a compreensão da complexidade do ensino e a realidade educativa da instituição (PERES, 2018).

Para Araújo e Leite (2018, p. 6) a “reflexão crítica sobre a prática é imprescindível ao bom andamento do processo de ensino aprendizagem”. Isso viabiliza a prática comprometida com a qualidade; o ensino emancipador; e a reflexividade necessária à profissão (PERES, 2018). A capacitação não “empacotada”, fechada possui a urgência de investimento em ações que privilegiem a “reflexão-na-ação” e a “aprendizagem na prática” na Educação Infantil (TARDIF e MOSCOSO, 2018).

Aspectos Metodológicos

A pesquisa dará continuidade à produção textual que foi iniciada no curso de Mestrado Profissional e será voltada para o curso de Doutorado em Educação. A pesquisa-formação (MARTINS e CARVALHO, 2021) ressoará em saberes docentes e como estes surgem durante os processos formativos. Determinando os caminhos para a superação das brechas encontradas na formação para a mediação de conteúdos matemáticos na Educação Infantil.

A abordagem será qualitativa, o que possibilitará a reflexão sobre a realidade pelo aspecto mais profundo (MINAYO, 2001). A interpretação dos dados será realizada através da análise de conteúdo, pelo grau de similaridade das respostas e a determinação de categorias (BARDIN, 2016).

A revisão de literatura contará com artigos, livros, teses e dissertações publicados na Plataforma CAPES, no Portal Estácio e no Google Acadêmico, o que ajudará na compressão a percepção das exigências e necessidades formativas do cenário atual.

Considerações Finais

Existe a necessidade de capacitação e preparo do professor para o ensino da Matemática da Educação Infantil. Fala-se tanto sobre a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aspecto cognitivo, emocional, social e físico da criança. No entanto, não podem ser alcançados somente com o investimento em aparatos didáticos modernos. Eles também são importantes, mas o assunto não pode ser resumido a essa perspectiva.

As vivências, descobertas e experiências fora do contexto escolar devem ser levadas para a sala de aula. Os conhecimentos prévios permitem o aprimoramento da aprendizagem da criança, pois a mediação do ensino necessita ser significativa.

O ensino da Matemática deve ocorrer através de brincadeiras, interações e trocas que envolvam a resolução de situações-problemas e eventos relacionados com a disciplina. A formação continuada em serviço amplia e complementa os saberes da formação inicial, o que pode promover a reflexão com e sobre a ação para que o professor estabeleça uma visão crítica a respeito das próprias práticas pedagógicas. A escola é o lugar de multiplicação de conhecimentos e as reflexões sobre as práticas pedagógicas são necessárias.

Referências

- ARANÃO, I. V. D. *A Matemática através de jogos e Brincadeiras*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- ARAÚJO, A. C. P.; LEITE, V. F. Â. A formação continuada de professores da Pré-Escola na proposta do PNAIC 2017. in: *Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância*. Brasília: UnB, 2018.
- BARATO, M. N.; SILVA, M.; MACHADO, L. B. Aprendizagem significativa e a formação de professores. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v.11, n.24, p.376-394, jan./abr. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019.
- CABRITA, I. Didática da matemática em cursos de formação de educadores e professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.48, n.168, p.532-549, abr./jun. 2018.
- CARVALHO, J. M. A visão de Ciência de Metodologia de Pesquisa em diferentes perspectiva e/ou “Escolas Filosóficas”. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 8-28, jul./dez. 2010.
- GATTI, B. A. et. al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- MARTINS, M. N. F.; CARVALHO, M. V. C. A Pesquisa Formação na Educação Infantil: fundamentos e princípios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 3, p. 2221-2239, 2021.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Tema em Destaque. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018.

PERES, P. B. F. *Representações sociais da aprendizagem matemática por professores dos anos iniciais do ensino fundamental em desenvolvimento profissional em serviço*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

SHIRASU, M. R. et. al. Análise do impacto da Educação Infantil sobre a alfabetização nos municípios brasileiros, e seus efeitos heterogêneos nos municípios sob área de atuação da SUDENE. *in: Anais do XXVII Encontro Regional de Economia*. Fortaleza: ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, 2022.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: DILEMAS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO

Bruna Alves Santos

FFP/UERJ - PIBIC/UERJ

Francisco Saraiva da Silva Júnior

FFP/UERJ

Felipe Maquiné Santos Silva

FFP/UERJ

Tania de Assis S. Granja

FFP/UERJ

No Brasil, a Educação Básica traz fragilidades no seu financiamento, cuja alternância de poder coloca sobre ele um peso maior ou menor de investimentos, a exemplo dos últimos anos, em que as verbas foram reduzidas e há um flagrante desfinanciamento em todos os níveis de ensino na educação pública. Neste sentido, de um lado, a pandemia agravou inúmeras fragilidades do nosso sistema educacional com consequências desastrosas para milhões de alunos da Educação Básica da rede pública e, de outro, a pós-pandemia coloca enorme desafio de trazer, para a escola, milhares de alunos que abandonaram o processo de escolarização.

Este trabalho visa promover uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas na pandemia e das possibilidades indicadas na pós-pandemia, expressas na literatura, onde buscamos através de uma pesquisa bibliográfica, analítica e exploratória, em curso, mapear artigos, periódicos, documentos oficiais, manchetes, estudos realizados e publicados no período 2021-2022. Do mesmo modo, pretendemos reunir informações e aprofundar a temática, a partir de um levantamento de dados e de suas análises.

A pandemia da Covid-19 veio em um momento de incerteza política, profunda crise social, avanço do neoliberalismo e conservadorismo radical (BARBOSA; GOBBATO, 2021), em que precarizou ainda mais a educação. Além disso, embalado nesse conservadorismo, antes de todo esse contexto de crise sanitária, tivemos que lidar com movimentos de desescolarização de caráter conservador, como o Escola sem Partido e a educação domiciliar, cujo discurso, segundo Nóvoa e Alvim (2021, p.12), era “A

alegada defesa da ‘liberdade de escolha’ das famílias e da ‘liberdade de aprender’ dos estudantes [...]” dando sustentação a essas lógicas de desescolarização. Além disso, investiram fortemente na crítica à escola pública, num atentado flagrante a sua legitimidade.

O isolamento social, a adoção do ensino remoto e o uso maciço das tecnologias digitais deram maior visibilidade aos enfrentamentos de alunos e professores da rede pública, evidenciando desigualdades como aponta Nascimento (2021, p. 13) ao afirmar que “O distanciamento e o consequente fechamento das escolas expôs um conjunto importante de contradições de classe que não poderiam deixar de se manifestar no ambiente escolar [...]”, tendo em vista que, além das dificuldades educacionais cotidianas, as instituições escolares tiveram que lidar com “[...] as questões sociais advindas da crise gerada pela pandemia” (GABRIEL *et al.*, 2021, p. 6), como a fome. Na rede pública, a necessidade do uso das tecnologias, para continuar o processo ensino-aprendizagem, desconsiderou que milhões de alunos sequer possuíam internet (KRAUSE, 2021). Além disso, a redução orçamentária, presente em toda a educação brasileira, inviabilizou a inclusão dos alunos durante esse período e, em alguns casos, é ainda mais grave, segundo Oliveira *et al.*, (2021, p.104) “Não foram encontradas ações ou estratégias destinadas aos alunos da educação especial, quilombola, indígena e da educação de jovens e adultos.”, revelando que as especificidades não foram atendidas. Podemos inferir que um número considerável de alunos abandonou os estudos durante a pandemia. Segundo a UNICEF (2022), “um em cada dez alunos de 10 a 15 anos disse que não voltaria à escola”, ou seja, seu retorno não ocorreria nem mesmo quando voltasse à modalidade presencial. Enquanto isso, o ensino privado focalizou nos componentes curriculares, nas práticas pedagógicas e nas ferramentas digitais para potencializar as aprendizagens de seus alunos, a socialização, o acolhimento e o reforço escolar recuperando as aprendizagens não consolidadas (GABRIEL *et al.*, 2021).

Diante de questões socioeconômicas envolvidas, podemos observar que, apesar de necessário, o ensino remoto foi bastante excludente enquanto atendeu, satisfatoriamente, apenas às camadas sociais que tinham condições de ter o aparato tecnológico. Já a população mais vulnerável socioeconomicamente não dispunha de recursos como internet e as ferramentas digitais indispensáveis ao ensino remoto implementado. Ademais, os professores lidaram com as novas modalidades de ensino, as quais foram obrigados a aderir sem conhecimento prévio e sem treinamento para as práticas que estavam no horizonte (GABRIEL *et al.*, 2021). Nesse sentido, as novas

tecnologias e novas formas de ensino podem ser inovadores no processo ensino-aprendizagem, se os professores tiverem formação continuada (CARVALHO; FARIAS; BRITO, 2021), pois a docência está estritamente ligada à construção de conhecimento, na qual está em constante atualização para melhorar a dinâmica de ensino e aprendizagem (NONATO; CAVALCANTE, 2022). Porém, como indicam Nonato e Cavalcante (2022, p.22), a falta “[...] de políticas consistentes de formação continuada de professores da Educação Básica para o uso de tecnologias digitais na docência, torna-se um elemento complicador para o alcance daquela qualidade na Educação almejada por todos.”. Nesta direção, a pós-pandemia está a nos desafiar, pois as práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, potencializam o processo ensino-aprendizagem. No entanto, depende de uma formação adequada do professor, como demarcam Viana, Ferreira e Martins (2022, p. 2), “[...] a prática pedagógica se refere à atuação do professor no âmbito escolar, no espaço de sala de aula; e esta prática deve possuir intencionalidade [...]”, uma vez que o professor precisa estar disposto a correr riscos, visando fugir de um modelo de educação bancária, conceito cunhado por Paulo Freire (2019).

Como destacam Neta, Sensato e Silva (2021, p. 284), “No campo da educação, seus profissionais têm que assumir novas posturas diante das inovações tecnológicas, das quais não podem fugir [...]”. Assim, com base no estudo em curso, podemos inferir que, se de um lado, a pandemia colocou a tecnologia como compulsória no cotidiano escolar, de outro, neste contexto de pós-pandemia, há possibilidades de enriquecimento didático que os recursos tecnológicos podem trazer no espaço da sala de aula, abrindo novos horizontes para a educação.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen. GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. Revista Zero-a-Seis. Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/81274/47579>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- CARVALHO, Floraci Mariano de.; FARIAS, André Leite de.; BRITO, Renato de Oliveira. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. Research, society and development. São Paulo. v. 10, n. 6, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15218/13972>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 84. ed, São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GABRIEL, N. da S.; MARÇAL, G. A.; IMBERNON, R. A. L.; PIOKER-HARA, F. C. O. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. *Revista Terrae Didática*. São Paulo. v. 17, p. 01-13, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8663375/26252> Acesso em: 16 ago. 2022.

KRAUSE, Marcus Péricles Barbosa. Novos desafios da educação básica pós-pandemia. *Revista Brasileira de Educação Básica*. Belo Horizonte. Ano 6, n. 19, out/ago. 2021. Disponível em: Novos desafios da educação básica pós-pandemia - *Revista Brasileira de Educação Básica* (rbeducacaobasica.com.br). Acesso em: 16 ago. 2022.

NASCIMENTO, Otacílio Marcelino do. A educação na pós - pandemia: desafios e legados. *Revista Faculdade FAMEN - REFFEN*. Rio Grande do Norte. V.2, N.1, 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/16/23>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NETA, Lormina Barreto; SENSATO, Garbellini Marisa; SILVA, da Vital Eulália Rosa. Técnica, tecnologia e ideologia: uma leitura freireana. In: ALMEIDA, Fernando José de.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (orgs). *Nuvens e redes: “quantos nós, dentro de nós”?*. São Paulo: EDUC, p. 283-293, 2021. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/nuvens_e_redes.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

NONATO, E. DO R.S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan/mar, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13531/9517>. Acesso em: 22 set. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, YC. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. *Revista História da Educação*, 2021, v. 25: e110616. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de.; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de.; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Ines Fialho. A implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara. v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8082910>. Acesso em: 16 ago. 2022.

UNICEF. Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito a educação, alerta UNICEF, 24 jan. 2022. Disponível em: Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF. Acesso em: 23 jan. 2023.

VIANA, C. T. P.; FERREIRA, G. S. S.; MARTINS, S. N. Práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte. *Revista Research, Society and Development*. São Paulo. v. 11, n. 6, p. 1-12. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29113>. Acesso em: 22 set. 2022.

EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO REMOTO - OS CAMINHOS TORTUOSOS DA PANDEMIA E DA PÓS PANDEMIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Felipe Maquiné Santos Silva

FFP/UERJ

Tania de Assis S. Granja

FFP/UERJ

Bruna Alves Santos

FFP/UERJ - PIBIC/UERJ

Francisco Saraiva da Silva Júnior

FFP/UERJ

Refletir sobre a pós-pandemia implica rever os caminhos que trilhamos durante a pandemia, resultado de uma crise sanitária para a qual não estávamos preparados. Está amplamente divulgado nas publicações (GRANJA; ALBUQUERQUE; FONSECA, 2022; TREZZI, 2021; UNICEF, 2022) que os caminhos percorridos pelas redes de estados e municípios foram tortuosos com a adoção do ensino remoto, uma vez que revelou as desigualdades existentes em que, dependentes dos seus recursos financeiros para garantir a educação para sua população, tivemos em algumas redes de ensino, acesso às plataformas, ferramentas digitais diversas para atendimento dos seus alunos, enquanto outras redes conseguiram somente material impresso, dedicação e esforço dos seus professores para não deixar nenhum aluno para trás.

Pretendemos refletir sobre a adoção do ensino remoto e suas consequências para Educação Básica no pós-pandemia, com desdobramentos nas desigualdades e no *déficit* de aprendizagens que se apresentam nesse momento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória em curso, realizada com base na análise de dados de artigos científicos, periódicos, pesquisas, manchetes, documentos oficiais, com ênfase no período 2020-2022. O aporte teórico está ancorado em Bourdieu (1998), Patto (1990, 2013) e Freitas (2007).

As desigualdades sociais, seja no acesso à escola ou na sua permanência, se constroem como uma situação crônica no sistema educacional brasileiro. Logo, o percurso escolar tortuoso destes alunos - em sua maioria, das camadas mais desfavorecidas e das redes públicas - se faz como um problema histórico (PATTO, 1990). Diante disso, é possível reconhecer os desafios e as preocupações presentes na tentativa

do uso de propostas inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem, tanto para os professores, quanto para os alunos, uma vez que estes podem não dispor das condições materiais adequadas para isso, além dos investimentos públicos que são indispensáveis para dar materialidade a possíveis inovações.

Apesar das vantagens e praticidades das ferramentas tecnológicas, o seu uso universalizado está longe de ser realidade, pois inúmeras escolas carecem de uma estrutura básica para que os alunos tenham as condições adequadas para o aprendizado. De acordo com Freitas (2007), essas práticas, acima de tudo, para os alunos das camadas populares, exigem uma maior atenção do Estado “[...] pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas” (FREITAS, 2007, p. 981). Ao mesmo passo, se uma prática inovadora abrange somente uma parcela dos alunos, logo, retornamos à “lógica mercadológica”, onde temos uma “[...] institucionalização de escola para ricos e escola para pobres” (FREITAS, 2007, p. 969).

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na pandemia, 54% dos alunos não tinham acesso à internet, tampouco dispunham de aparelhos como computadores ou *notebooks* (IBGE, 2021). Do mesmo modo, podemos inferir, que o uso da internet como meio principal para a realização das atividades escolares dificultou o percurso escolar das camadas populares, tendo em vista que milhões de alunos não tinham acesso à internet de qualidade, como informam os dados apresentados pelo Todos pela Educação (2021), revelando enorme desvantagem para os alunos da escola pública. Estes fatores associados a um crítico período de *lockdown* agravaram os desempenhos já insuficientes dos alunos, o que resultou no *déficit* educacional, na elevação das taxas de analfabetismo e distorção idade-série, no abandono e na evasão escolar, dentre outros mecanismos de exclusão, que são motivados por “[...] fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, bem como escolares” (BORDINI, 2021, p. 229).

Com isso, é possível visualizar o “[...] abismo que existe entre a realidade das escolas dos pobres e das escolas dos ricos” (TREZZI, 2021, p. 6), onde nem todos os alunos das camadas populares conseguem ser a exceção e escapar dos caminhos e jornadas que lhes são reservados, vivendo o seu ocaso dentro do ambiente escolar (FREITAS, 2007).

Com base nisso, é possível refletir sobre estes mecanismos extrínsecos e intrínsecos à escola (BRANCO *et al.*, 2020) que desestabilizam o percurso escolar dos alunos das camadas empobrecidas, resultando, na repetência, no abandono, e,

consequentemente, na evasão do aluno. Dentre as motivações diversas: a necessidade de trabalhar, a falta de transporte até a escola, a violência no espaço escolar e na região onde mora, a carência de uma infraestrutura adequada na escola, a falta de foco e interesse (UNICEF, 2022), como inúmeras outras que se relacionam com as desigualdades socioeconômicas. No que tange ao período de pós-pandemia, estas motivações foram causadoras de um decréscimo acentuado de matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme o Censo Escolar (2022), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas nos Anos Iniciais totalizam 11.315.992, nos Anos Finais, o número decresce para 9.607.854, e no Ensino Médio, as matrículas contabilizam o número de 6.319.373. Concluímos que cerca de 55% dos alunos que ingressam na escola não completam o percurso escolar.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), o fenômeno da evasão escolar ocorre com mais frequência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que é facilmente confirmado pelos índices da última década. As estatísticas escancaram a carência de políticas públicas que atendam aos grupos desfavorecidos socioeconomicamente que, ano após ano, são alvos da evasão escolar. Considerar essa problemática histórica como “[...] uma sucessão *natural* e *linear* de estágios sucessivos” (PATTO, 2013, p. 308, grifos do autor), ignorando todos os mecanismos excludentes da escola, não é senão uma forma do espaço escolar “[...] perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Nessa perspectiva, são evidentes as diversas desigualdades presentes na escola. Portanto, o uso de práticas inovadoras deve ser de tal maneira que não provoque mais desvantagens para esses grupos já desfavorecidos. Com a adoção de políticas públicas e programas educacionais que focalizem nas camadas populares, para que a permanência na escola seja garantida (além de seu acesso), “[...] aos poucos a escola pode ir se abrindo para os novos paradigmas educacionais” (TREZZI, 2021, p. 12) e, quem sabe, alcancemos a tão almejada qualidade na educação.

Referências

BORDINI, M. A evasão escolar: uma metassíntese qualitativa de estudos brasileiros (2015-2020). Revista Interfaces. v. 12, n. 01, p. 219-231, 2021. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6511/4727. Acesso em: 22 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos da Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998, p. 41-64. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/17-bourdieu-a-escola-conservadora.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A. Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 3, p. 133-155, mai/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/34781/pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL — UNICEF. Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes. UNICEF, Brasília, Setembro, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GRANJA, Tania de Assis S.; ALBUQUERQUE, Luiza T. de.; FONSECA, Pâmela da C. Práticas pedagógicas e trabalho docente: uma reflexão sobre o ensino remoto. *INTERLETRAS*, Dourados-MS, v. 10, n. 35, abril/outubro, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n35/conteudo/artigos/21.pdf?v=35. Acesso em: 6 maio 2022.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/12/Sintese-de-Indicadores-Sociais-Uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populacao-brasileira-2021.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar 2022. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 29 set. 2022.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbR9B35pCZYM3nxJB47Pz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PNAD: Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. 02 jan. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

TREZZI, Clovis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. *Revista Dialogia*. Rio Grande do Sul: n. 37, p. 1-14, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 11 ago. 2022.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AGENDA 2030

Carlos Felipe Cunha Paula

UFRRJ

Marcelle Cabral Volpasso

UFRRJ

A ONU, Organização das Nações Unidas, é uma instituição que foi criada em 1945, Pós Segunda Guerra Mundial, com objetivo de buscar a paz mundial e desenvolvimento de todos os países, através de diálogos e cooperação de todos os Estados Membros, atualmente são 193, inclusive o Brasil é membro. A sede encontra-se nos Estados Unidos em Nova Iorque e o tribunal Internacional de Justiça é localizado na Holanda (SOUSA, 2023).

A instituição foi criada por uma carta fundadora que é o cerne da ONU, chamada Carta das Nações Unidas, nenhuma decisão pode ser tomada pelo conselho se não estiver nos padrões da Carta, e nela está a luta pela paz, justiça, respeito, direitos humanos, tolerância e solidariedade; acredita-se que com esses sete valores consiga transformar um mundo melhor para gerações futuras (LOPES, 2022).

A entidade é organizada em conselhos e um diretor administrativo, eleito a cada cinco anos, atualmente é o português Antônio Guterres. A Assembleia Geral ocorre uma vez por ano em sua sede para discutir a paz e segurança, admissão de novos membros e questões orçamentárias. A ONU é composta por seis órgãos que devem respeitar estreitamente a Carta da Nações Unidas: Assembleia Geral, Conselho de Segurança, Conselho Econômico e Social, Conselho Tutelar, Tribunal Internacional de Justiça e Secretariado (HAYAMA; DE CASTILHO; LEME, 2022).

Assembleia geral ocorre uma vez por ano na sede em Nova Iorque, onde discutem paz e segurança, admissão de novos membros e questões orçamentárias. O conselho de segurança tem a missão da manutenção da paz e segurança internacional, são compostos por 15 membros sendo que cinco são permanentes e dez não permanente, inclusive o Brasil se encontra entre os dez. O conselho econômico e social é o principal órgão de coordenação, revisão de políticas, diálogo sobre políticas e recomendações sobre questões econômicas sociais ambientais, bem como a implementação de metas de desenvolvimentos acordadas internacionalmente, assim como a Agenda 2030, este conselho é o grande responsável pela concretização do Projeto de Desenvolvimento

Sustentável. Conselho tutelar, assiste a supervisão internacional para 11 territórios fundacionários, que foram colocados sob administração de sete estados membros para garantir e preparar os territórios para autogestão governo e independência, atualmente o conselho é reunido somente quando necessário. O tribunal internacional de justiça tem sua finalidade de resolver as controvérsias jurídicas que estão submetidas pelos estados membros e emitir pareceres consultivos sobre questões jurídicas submetidas a ele por órgãos autorizados das Nações Unidas e agências especializadas. O secretariado é o diretor administrativo, ele é o símbolo dos ideais da ONU e um defensor de todos os povos do mundo, especialmente pobres e vulneráveis (LEAL; MACIEL, 2020).

Com a missão de tornar um mundo melhor através da paz e a segurança internacional através de diplomacia preventiva e mediação e para isso a ONU se engaja em apoiar o desenvolvimento sustentável e a ação climática, devido aos maus tratos com o planeta Terra que o homem vem causando, um uso irresponsável pelo lugar onde mesmo ele vive (DE BRITO PEDROSA; TAMAIO, 2022).

Na virada do século dos anos 2000 os Estados Membros se reunirão para e traçaram metas para o próximo milênio com objetivos sustentáveis, porém essas metas não são nada fáceis de se cumprir pois exige um grande esforço e um trabalho cooperativo de todos os países a se esforçarem em prol dos oito objetivos do milênio: redução da pobreza; atingir o nível básico universal; igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento mundial (MAXIMO, 2015).

No ano 2015 foi um grande marco pois os objetivos do milênio (ODM) tinha um prazo a ser cumprido com uma data o tanto que próxima e com mais metas a serem alcançadas com destino específico e ousadas em tão pouco tempo mas, com esforço e muito empenho é possível alcançar os objetivos até o ano de 2030, com os objetivos de sustentabilidade (ODS), composto por 17 objetivos e 169 metas até a terceira década dos anos 2000 (DA SILVEIRA; PEREIRA, 2018).

Apesar da ODS ser uma continuidade da ODM, e terem o mesmo propósito em tornar este planeta melhor habitável para todos, e serem organizados por objetivos e por metas, há uma diferença estrutural que possibilita o sucesso da agenda 2030, como as parcerias de modo que estejam em todos os meios inclusive empresarial, de forma que as grandes empresas tentem alcançar juntamente os objetivos sem que diminua sua produção e pelo contrário seja mais eficiente em seus meios de forma sustentável, assim escolas,

ensino superior, ONGs, governo e empresas participando de um objetivo comum o desenvolvimento sustentável (FERNANDES, 2018).

Os ODS são um apelo à ação global para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares possam desfrutar de paz e prosperidade. Todos os objetivos estão ao redor destes valores, são enumerados de 1 a 17, e estão interligados em um único propositos transformar este planeta um lugar melhor habitável (KRONEMBERGER, 2019).

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são: 1- Erradicação da pobreza; 2- Fome zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e bem estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 6- Água potável e saneamento; 7- Energia limpa e acessível; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 9- Indústria, inovação e infraestrutura; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Consumo e produção responsáveis; 13- Ação contra mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições eficazes; 17- Parcerias e meios de implementação. Esses são as ODS que estão como cerne da Agenda de 2030 (UNICEF, 2023).

A ONU não só propõe em modificar o cenário internacional para que o mundo seja um melhor lugar para viver pensando no presente mas, sim no futuro e quando se retrata de horizonte aborda sobre a criança e adolescente, para que eles tenham prosperidade subsequente das gerações anteriores. Para haver desenvolvimento sustentável deve ter um plano de ação sobre justiça, não é possível discutir sobre as ODS se as crianças e adolescentes desfavorecidos não compartilharem deste processo (SILVA, 2022).

A ONU compreende que o esporte é um instrumento potente no processo de enfraquecimento das vulnerabilidades sociais, tornando essencial para o meio de alcançar o desenvolvimento e a paz entre os povos (FREITAS et al, 2022).

O esporte pode se manifestar de três formas distintas: esporte educacional, esporte de participação e esporte de rendimento, ambos têm sua importância no meio social (TOBINO, 2003) e colidem com as ODS, seja como uma educação de qualidade através do esporte praticado na escola, ou realizando um desporto para saúde e bem estar e até mesmo para ascender de nível social com profissionalização do esporte.

O esporte dentro de uma sociedade pode ensinar além da prática esportiva mas também o conjunto de regras que estabelece as relações entre os indivíduos da comunidade, chamando este fenômeno de moral, e ética é o fato de como o homem ou a

mulher se comportam dentro da moral, a prática do desporto pode contribuir com o ser humano para que possa atingir um estágio de desenvolvimento moral que permita relacionar de forma altruísta com a sociedade contemporânea (DOS SANTOS, 2020).

O esporte na escola tem uma função social além de ensinar o aluno a prática esportiva, como realizar tal movimento com técnica ou ensinar a praticar um esporte com êxito, a Educação Física Escolar tem seu papel de ampliar o repertório motor do seu aluno para que descubra uma prática esportiva que melhor lhe agrade com o objetivo de se tornar adultos com hábitos saudáveis (COSTA; SOUZA, 2020).

A Educação Física está inserida na escola pois é um componente curricular que tem seus conteúdos como qualquer outra disciplina mas, não há nenhuma outra que possa explorar a cultura corporal de movimento, onde compreender o ser humano pelas diferentes formas de se pensar, agir e se expressar como uma cultura que de ser respeitada, na qual pode ser trabalhada nas diferentes formas de manifestações corporais (FURTADO; BORGES, 2020).

Assim a Educação Física tem seu compromisso com a Agenda 2030 em 6 grandes objetivos: Saúde e bem estar, Educação de qualidade, Igualdade de gênero, Redução das desigualdades, Vida na água e Vida terrestre.

O compromisso e a missão de fazer o planeta Terra seja sustentável vem de cada indivíduo que acredita que com seriedade pode-se deixar este lugar melhor para gerações futuras usufruir da paz, cabe a cada escola inserir em seu projeto Político Pedagógico a Agenda 2030, pois através da Educação Física e os outros componentes curriculares colocar em práticas planos de ação para concretização dos objetivos e metas da Agenda 2030.

Referências

COSTA, Julio Cesar Gomes da; SOUZA, Cláudia Teresa Vieira de; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 42, 2020.

DA SILVEIRA, Vladmir Oliveira; PEREIRA, Tais Mariana Lima. Uma nova compreensão dos direitos humanos na contemporaneidade a partir dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). Revista Jurídica Cesumar-Mestrado, v. 18, n. 3, p. 909-931, 2018.

DE BRITTO PEDROSA, Rebekah Farias Cardoso; TAMAIO, Irineu. A Educação Ambiental frente ao desafio da crise climática, na visão de um material pedagógico da

Unesco: reprodutivista ou transformadora?. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 17, n. 6, p. 227-246, 2022.

DOS ANJOS, Roberto Corrêa. FORMAÇÃO MORAL POR MEIO DO ESPORTE: DA HETERONOMIA À AUTONOMIA. *Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José*, v. 16, n. 2, 2020.

FERNANDES, Joana Lobo. Desafios e oportunidades para a comunicação das organizações nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, n. 14, p. 103-117, 2018.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

FREITAS, Gustavo da Silva et al. O esporte para o desenvolvimento e a paz nas revistas acadêmicas brasileiras: uma revisão de literatura integrativa. *Movimento*, v. 28, 2022.

HAYAMA, Guilherme Schmidt; DE CASTILHO, Luciene Ribeiro; LEME, Renata Salgado. Carta das Nações Unidas como ferramenta de ressignificação da soberania das Nações para resolução diplomática dos conflitos. *Anais do Encontro Nacional de Pós-graduação*, v. 6, n. 1, p. 282-286, 2022.

KRONEMBERGER, Denise Maria Penna. Os desafios da construção dos indicadores ODS globais. *Ciência e cultura*, v. 71, n. 1, p. 40-45, 2019.

LEAL, Beatriz; MACIEL, Tadeu Morato. As gerações de paz da ONU a partir de uma mirada pós-colonial. *Revista Brasileira de Estudos Estratégicos*, v. 11, n. 21, 2020.

LOPES, Lucas Pavan. As negociações sobre financiamento para o desenvolvimento nas Nações Unidas: histórico, interesses e perspectivas para a atuação brasileira. *Revista Tempo do Mundo*, n. 29, p. 29-56, 2022.

MÁXIMO, Lucas Moura. A agenda de desenvolvimento pós-2015 da ONU: os desafios e potencialidades dos objetivos de desenvolvimento sustentável para o continente africano. *Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional*, v. 8, n. 15, 2015.

SILVA, Ana Clara Cruz et al. Projeto BEBETECA ODS Primeiros Passos: uma abordagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para crianças. *Educação Ambiental (Brasil)*, v. 3, n. 2, 2022.

SOUSA, Rafaela. "Organização das Nações Unidas (ONU)"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/onu.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Metodologia Científica do treinamento desportivo*. Rio de Janeiro:Shape, 2003.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E POLÍTICAS SOBRE DROGAS: CLASSE E ETNIA

André Henrique Messias da Silva

PPGEduc/UFRRJ

Máximo Augusto Campos Masson

UFRJ e PPGEduc/UFRRJ

O trabalho visa compreender as políticas sobre drogas e suas interseções com as educacionais, atentando para como estudantes de grupos subalternos são visualizados nessas políticas, tendo em conta o viés de classe e o étnico.

O fundamento teórico por nós empregado, improvável para olhares menos atentos, é constituído por associação em diálogo crítico, entre a teoria da prática social de Bourdieu (1989; 2007), e observações sobre hegemonia como processo de dominação política de Gramsci (2001). Aos dois autores, somamos os estudos de Offe (1984), sobre governabilidade e suas influências no campo educacional. O uso de autores aparentemente tão diversos, exige, de início, a contextualização histórica do tema a ser trabalho a fim de produzir efetivo objeto de pesquisa.

Assim, expomos observações preliminares sobre o consumo de drogas. Dadas as particularidades do Brasil como sociedade dependente e periférica, em termos econômicos, mas também políticos e científicos, as considerações relativas a uso de drogas não podem secundarizar as relações dominantes no contexto internacional.

Desde o início do século XX, o consumo de drogas é objeto de repressão pelo Estado e progressivamente de ações preventivas, entre essas as pertinentes à educação escolar, dado o crescente uso por parte de adolescentes.

O uso por indivíduos em formação e “idade escolar” e os elementos a ele vinculados pelo senso comum (violência, criminalidade e outros desvios comportamentais), é objeto de debate em escolas, em geral relacionado a desempenho escolar, indisciplina e perspectivas de futuro.

O consumo precoce de drogas é comumente atribuído a fatores psicológicos, reduzindo a problemática a intenções de ordem subjetiva ou à incapacidade familiar de ação (protetora ou repressiva), em especial quando essas famílias pertencem às classes populares e a grupos étnicos historicamente discriminados, como os negros.

Ressalta-se que percepções similares não são incomuns em trabalhos de pretensão científica sobre consumo de drogas em escolas, especialmente naqueles que têm o intento

de prescrever formas de combate ao consumo. Combate quase sempre justificado, independente de coloridos ideológicos, por questões de saúde individual ou coletiva, cuja responsabilidade seria do Estado. Legitima-se assim políticas públicas predominantemente repressivas, visto que o consumo de drogas é para a “opinião pública” um “problema social”.

Independente de juízos de valor acerca dessas preocupações, nosso objetivo de trabalho não se concentra sobre a eficácia preventiva e/ou repressiva de ações estatais. Nosso objeto de estudo são os significantes que constituem e estruturam diretrizes e objetivos de políticas estatais sobre drogas, particularmente no que se referem à esfera escolar. Procuramos apreender como a escola e seus integrantes, em especial os estudantes, são simbolicamente classificados e, em consequência, efeitos no universo escolar e na sociedade brasileira dessas percepções, expressas em diagnósticos e proposições de órgãos oficiais.

Temos por preocupação primeira analisar a atuação no campo educacional de órgão regional específico: o Conselho Estadual Antidrogas do Rio de Janeiro, instituído pelo Decreto nº 40.486 em janeiro de 2007, denominado, em 2010, Conselho Estadual de Políticas sobre Drogas do Rio de Janeiro, voltando à denominação original em 2017. No curso dessas alterações o órgão passou da esfera da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos para a da Secretaria de Saúde. A eleição desse órgão se dá pelo papel atribuído ao poder de facções do narcotráfico carioca só equiparadas em importância a de São Paulo.

A análise da atuação do Conselho não pode desconsiderar o fato de sua criação se inserir no processo de conformação de política nacional sobre drogas em que se destaca a criação, em 2006, do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, conforme Lei Federal 11.343/2006 e o Decreto Federal 5.912/2006 no final do primeiro governo Lula (BRASIL, 2006a; 2006b).

Este Sistema não vem a ser iniciativa exclusiva dos governos Lula. Ele resulta do Decreto Presidencial 4345/2002 e do Plano Nacional Antidrogas, do segundo governo Fernando Henrique Cardoso. O Decreto concretizava a adesão, em 1998, aos Princípios Diretivos de Redução da Demanda por Drogas, aprovados pela ONU no mesmo ano.

Assim, ações sobre drogas no Brasil não devem ser compreendidas como alheias ao contexto internacional. Isto não significa reprodução mecânica de modelos internacionais, desprezando-se fatores endógenos. Porém, não se pode menosprezar

elementos de ordem internacional que delimitaram políticas sobre drogas, inclusive norteando diretrizes de organismos internacionais como a ONU. Esses organismos são espaços em que incidem as assimétricas relações de força entre os Estados.

Mudanças sobre o uso de drogas no ocidente ocorreram entre os séculos XIX e XX e os efeitos decorrentes nas relações internacionais.

Se entre 1830 e 1860 a Inglaterra, com as “guerras do ópio”, obrigou a China a ser mercado do ópio de suas possessões orientais. No início do século XX o governo dos EUA agiu em sentido inverso nas Filipinas conquistadas à Espanha e nas três primeiras décadas desencadeou cruzadas puritanas contra drogas, inclusive álcool (a “lei seca” de 1920 a 1933), configurando o proibicionismo como tendência política.

A problemática das drogas se transformava em questão de repressão policial e “sanitária”. Se estabelecia, com foros de cientificidade, amplo leque de estigmas sobre usuários de drogas ou sobre aqueles que seriam potenciais usuários, legitimando inclusive medidas repressivas de “caráter preventivo”.

Conforme Rodrigues (LABATE et al., 2008) para órgãos do governo norte-americanos, na primeira metade do século XX, negros e latinos seriam naturalmente propensos ao consumo de drogas, sendo os primeiros potenciais usuários de cocaína. Visões como essas foram transpostas para outros cenários e reinterpretadas por organismos policiais e sanitários locais, reafirmando preconceitos já estabelecidos em suas sociedades. No Brasil, negros, sobretudo pobres, seriam classificados como afeitos à maconha, prática historicamente presente e não só por escravizados e libertos.

Durante a segunda guerra mundial e imediatamente após, não se amplia a presença da ideologia proibicionista. Porém, como efeito do aumento interno do consumo de drogas naquele país, desde o fim dos anos 1950, se reafirma a prevalência norte-americana em foros internacionais como a ONU, exemplificada nas diretrizes adotadas em sua Convenção Sobre Entorpecentes.

Com o crescimento mundial do consumo de drogas na década de 1970 e posterior configuração da “guerra das drogas” após o fim da guerra fria, houve nos anos 1990 a divisão informal entre países “produtores” e “consumidores”, alocando as drogas em contexto geopolítico em que prevaleceria a influência de órgãos policiais norte-americanos. Em países politicamente próximos aos EUA identificados como produtores (caso da Colômbia) ou integrantes de rotas comerciais internacionais (caso do Brasil), foram propostas fortes ações repressivas com maiores recursos financeiros e emprego de equipamentos tecnológicos de última geração.

Ações de caráter ideológico promoviam, em cenário de elevação mundial do encarceramento, a repressão seletiva, acentuando estereótipos de classe e étnicos. Como efeito, a escola se tornou espaço de atenção política. Medidas preventivas passaram a ser mencionadas de modo concomitante às repressivas.

O proibicionismo, além de se relacionar sob formas diversas à problemática da governabilidade nas sociedades ocidentais, em especial quando essas adotam regimes políticos liberais, se vincula também aos processos de acumulação de capital. Nesses, a adesão ao assalariamento deve ser, como apontaram Lenhardt e Offe (OFFE, 1984), consensual entre os que irão vender sua força de trabalho, principalmente, os que exercerão atividades rotineiras e manuais.

Nesse sentido, consumidores (e ofertantes) de drogas são classificados como agentes perigosos, pois, mesmo indiretamente, afirmam, com suas práticas, cultura hedonista contrária à disciplina exigida pelo trabalho no capitalismo.

Contrapor-se a propensão ao “hedonismo natural” veio a ser intenção de frações burguesas como Thompson salientou em estudos sobre a formação da classe operária inglesa. Em suas obras ressaltou o empenho da burguesia inglesa e de seus representantes, em disciplinar massas proletarizadas para o trabalho assalariado (THOMPSON, 1991). Em sentido similar, em suas notas sobre o “americanismo”, Gramsci (2001) alocou entre os meios empregados pela burguesia norte-americana para construir processos de dominação hegemônica as práticas proibicionistas, caracterizando-as como elemento disciplinar dos trabalhadores, cujos efeitos não se restringiam à proibição da produção e consumo do álcool, mas tinham implícitos objetivos educacionais.

A legislação brasileira dos governos de centro-esquerda deu atenção às relações entre educação escolar e consumo de drogas. Fosse isto expresso em qualificar como crime de tráfico de drogas toda venda próxima a escolas ou pela orientação em conjugar pesquisas sobre produção e consumo de drogas realizadas em áreas de ciências humanas, às das ciências físico-químicas. A referência à primeira sinaliza preocupações acerca de preconceitos sobre consumidores de drogas.

De igual modo, deve-se ressaltar modificações empreendidas pelo recente governo brasileiro de extrema direita. Desapareceram referências às ciências humanas e se acentuaram ações repressivas, sanitárias e de instituições voltadas à “espiritualidade”. Essas últimas foram favorecidas com recursos públicos conforme o Decreto nº 9.761, de 2019 (BRASIL, 2019).

No novo cenário decorrente da vitória de Lula torna-se necessário analisar possíveis tendências sobre as relações entre instituições escolares e políticas sobre drogas no Brasil, mesmo sob governos conservadores como o do Rio de Janeiro.

Referências

- BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. A Distinção: Crítica Social do Julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 40.486, de 01 de Janeiro de 2002.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.912/2006.
- BRASIL. Lei Federal 11.343, de 23 de agosto de 2006
- BRASIL. Decreto Nº 9.761, de 11 de abril de 2019.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 4,. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LENHARDT, G. e OFFE, C. Teoria do Estado e Política Social. Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, Clauss (Ed.). Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- RIO DE JANEIRO. Decreto Estadual 42.426, de abril de 2010
- RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.121 de 19 de outubro de 2017.
- RODRIGUES, T. Tráfico, Guerra, Proibição. In: LABATE, B. C. et al. Drogas e cultura: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008
- THOMPSON, E. P. O Tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da (org). Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

Gisele Coelho de Oliveira

NUGEPPE/UFF

Flávia Monteiro de Barros Araújo

NUGEPPE/UFF

Fernanda Pinheiro de Macedo

NUGEPPE/UFF

O Poder Público tem o dever de garantir o direito à educação e implementar políticas públicas em consonância com o que estabelecem as normas legais. A não garantia dos direitos das crianças representa um descumprimento da Constituição Federal e das Metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014). As diversas formas de educar as crianças constituem, entretanto, um campo de disputas entre diversas perspectivas e modelos. Segundo Carvalho e Guizzo (2018), os direitos sociais conquistados necessitam ser reafirmados e consolidados em políticas públicas para que não sejam perdidos.

A garantia de vagas em creches e pré-escolas é um importante fator para a garantia do direito à educação de crianças de 0 a 5 anos. Mas não basta apenas garantir o acesso, ampliar as matrículas, é preciso que os infantes contem com estabelecimentos educativos dotados de infraestrutura física adequada, segura, de espaços que propiciem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, ainda, com professores habilitados que, de acordo com o projeto pedagógico da instituição, desenvolvam necessárias habilidades cognitivas e socioemocionais.

Muitas vezes, torna-se necessária a intervenção do Poder Judiciário, a fim de viabilizar os direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos, determinados no texto constitucional. Observa-se em diversas partes do país, processos de judicialização para garantia do acesso à Educação Infantil. A competência é do poder municipal que, com apoio do governo federal, precisa empregar os meios para ampliar a oferta sem perder de vista os necessários padrões de qualidade.

Observamos que é responsabilidade do Estado viabilizar o acesso à educação, sem perder de vista que as necessidades e especificidades da criança, de acordo com a sua

faixa etária. A concretização vem através de espaços adaptados e docentes com formação adequada à faixa etária (PEREIRA, 2021).

Este estudo tem como objetivo analisar a busca pela efetivação da garantia do direito à educação de crianças da Educação Infantil. Para tanto, foi realizada o exame das legislações e dos referenciais da Educação Infantil que tratam de garantia de acesso, permanência e qualidade nas escolas das infâncias.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, etapa fundamental para a formação das crianças, sendo muitas vezes o primeiro contato fora do convívio familiar. Frequentar uma Instituição de Educação Infantil representa conviver com outras crianças e com suas diferenças, o que favorece o desenvolvimento da personalidade e da autonomia sob os cuidados e a responsabilidade de profissionais da educação.

A Constituição Federal de 1988 (art.205) estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Além da Constituição Federal, existem outras normas legais que regulamentam e complementam a lei do direito à Educação Infantil. Nesta perspectiva, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990, destaca que é dever do Estado assegurar à criança atendimento em creche e pré-escola. Além disso determina que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Explicita também que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

É sobre essas questões que pairam os questionamentos do presente artigo. Qual é de fato a responsabilização do Poder Público quando não garante direitos? Os municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil e percebemos um cumprimento parcial em relação à isso, pois a cada ano mais crianças de 0 a 5 anos ficam fora das escolas por falta de vagas. A demanda cresce e a oferta de vagas não acompanha esse crescimento. A dificuldade no acesso, a inexistência de vagas nas creches mobiliza pais e sindicatos que cobram das autoridades medidas para resolução da situação. As filas, as notícias em jornais relatam o contexto enfrentado pelas famílias que buscam matricular seus filhos nas instituições públicas de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases n.9394/1996 (art.4), entre outras questões, esclarece que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). A LDB ainda afirma que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra

legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, pode acionar o Poder Público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, Art. 5º).

A Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, o que acarreta um dever do Poder Estatal de ofertar vagas gratuitas, sendo necessário ampliar a cobertura das escolas na faixa etária pré-escolar, para torná-la universal (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016).

Esses mecanismos asseguram a garantia de educação para todas as crianças brasileiras, que não podem ficar fora da escola por falta de vaga. Sem dúvida, esta garantia que consta nas legislações como item fundamental é um significativo avanço, contudo, sabemos que este direito efetivamente ainda não está concretizado, pois o acesso à escola não atende a todas as crianças pequenas. É um desafio encurtar a distância entre o que é apresentado para um “trabalho que respeite os direitos das crianças e o que tem sido traduzido em orientações e práticas municipais” (LEITE; NUNES, 2013, p. 88).

A efetividade do direito à educação possibilita o acesso e a permanência de crianças bem pequenas e pequenas às instituições de Educação Infantil. O “direito à Educação Infantil foi adquirido por meio de muitas lutas, debates e manifestações de grupos que percebiam a importância dessa etapa para as crianças” (PEREIRA, 2021, p. 28). A atuação ou envolvimento do poder judiciário na garantia do direito social à educação é uma maneira de assegurar que as políticas públicas venham ao encontro dos anseios sociais, tornando possível o acesso ao direito de ter igualdade de oportunidades.

Desta forma, se torna muito importante os estudos que façam relação entre os objetivos das leis e o seu efetivo cumprimento, para que não se limitem à leis inativas que não sendo cumpridas, desfavoreçam a inclusão das crianças na escola, prejudicando seu desenvolvimento integral.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma pedagogia da infância. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, nº 66, p. 771-791, 2018.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. Direito à Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. *Textura*, v. 18, nº 36, p. 87-110, 2016.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. et al. (Orgs.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-88.

PEREIRA, M. C. Educação Infantil a partir das políticas públicas: conceito e obrigatoriedade. *Educação Infantil Online*, v. 1, nº 1, p. 18-31, 2021.

A NARRATIVA ENQUANTO DISPOSITIVO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bianca de Macedo Abreu

FFP/UERJ – Grupo de Pesquisa Tri-Vértice

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego

FFP/UERJ Grupo de Pesquisa Tri-Vértice

Vânia Finholdt Angelo Leite

FFP/UERJ Grupo de Pesquisa Tri-Vértice

O objetivo deste ensaio é discutir sobre o conceito de narrativa enquanto metodologia de pesquisa e dispositivo de formação, que visa contribuir com a Formação de Professores inicial ou continuada, à luz de Josso, Delory-Momberger e Passeggi, uma vez que, as autoras em destaque, evidenciam que tal condição é essencial para a construção e preservação da humanidade em seus aspectos pessoal, social e profissional, neste caso no tocante aos processos formativos que compõem a feitura da sua profissão.

Nos embasamos em estudos de Josso (2010, 2021) que difunde a aparição do ser sujeito a(u)tor e do eu que emerge na abordagem narrativa, mediante o exercício de reflexividade crítica, que possibilita ao sujeito libertar-se e desamararr alguns fios do passado, e enredar laços futuros da sua existência humana, individual e coletiva.

Acrescentamos o diálogo com Delory-Momberger (2012) que compreende a narrativa como fundamento da condição biográfica por meio da tomada de consciência para que o sujeito possa manifestar-se e tenha possibilidade de apropriar-se da sua vida.

Para completar nossa fundamentação teórica, trazemos Passeggi (2016) por concordar com a autora que a narrativa tem potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas, para aprender sobre nós mesmos e o mundo, tornando inseparável desta forma o sujeito e o objeto de conhecimento.

Pelos estudos mencionados, coadunamos com as autoras no que tange a potencialidade da narrativa como experiências de formação. Em razão disso, é importante pontuar que estamos dialogando com o conceito de experiência de Josso (2010), o qual considera que as experiências são as vivências particulares dos sujeitos refletidas sobre o que se passou e o que se observou, assim tais vivências atingem o status de experiências, ou seja, quando acontece a transformação. Incluímos o conceito de experiência formadora do sujeito e na profissão (JOSSO, 2010) que são aquelas experiências

significativas, que podem intervir em nossas práticas, e que orientam a tessitura da narrativa enquanto metodologia que corrobora para o processo formativo. Buscamos refletir sobre as questões: como aconteceu a formação? Como se forma professores/as?

A condição biográfica do sujeito é característica fundamental para sua vida na sociedade, afinal é a partir da sua narrativa que o seu eu se descortina e sua identidade vai sendo construída e partilhada. Um ser que é único, individual, mas ao mesmo tempo, é coletivo, portanto, social. Complementando a ideia da condição biográfica, Delory-Momberger (2012) afirma que a narrativa constitui uma capacidade fundamental da espécie humana. Sendo assim só podemos pensar na humanidade se pensarmos nas narrativas que a humanidade constitui por meio dos sujeitos. Por isso, propomos a urgência em ecoar as contribuições da narrativa enquanto construção de conhecimento.

Retomando a questão: como se forma professores/as?

Para Nóvoa (2006), ao problematizar a formação do indivíduo, ele postula que a formação é algo que depende do próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (experiências do nosso passado) e num processo de vir a ser (nossos projetos para o futuro).

Já para Passeggi (2016), o/a professor/a é um ser aprendente, capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar ao longo da vida, em todas as circunstâncias, de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender.

A formação de professores para Tardif (2014) é constituída por saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais, o que nos faz almejar um novo modo de se pensar e fazer a docência, não apenas no que diz respeito a reformulações e mudanças necessárias ao modelo atual, mas no próprio modo de atuação. A atuação é influenciada pelo tempo em que já vivenciamos a docência enquanto estudantes, cerca de 16 mil horas aprendendo a profissão docente ainda enquanto somos alunos/as (Tardif, 2014).

Para Souza (2007), as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial. Deste modo, as memórias produzidas na trajetória individual e coletiva, desvelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. O autor afirma que é preciso buscar refletir sobre as condições e processos de aprendizagem e de conhecimento que nos possibilitaram aprender a ser professor/professora. No entanto, não percebemos que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC- Formação, 2019) considere esses aspectos, por isso defendemos uma formação que acolha a narrativa dos professores em seu processo formativo.

A narrativa, então pode ser um dispositivo formativo e de investigação. A pesquisa com narrativas de formação parte da experiência de si, problematiza os sentidos e significados de suas vivências e aprendizagens, seus itinerários pessoais e suas jornadas pelas instituições (SOUZA, 2007). No caso, especificamente da escola, pois nossas histórias pessoais são elaboradas e intermediadas dentro e no dia a dia das práticas sociais instituídas e institucionalizadas.

Além disso, a formação precisa contemplar o/a professor/a como adulto/a em formação, pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a atual produção científica apresenta sobre o tema, pois do contrário não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formando e seus múltiplos processos de formação.

Concordamos com Fontoura e Tavares (2020), que essa formação se configura como processos éticos e estéticos a serem (re)criados diariamente, nos quais as dinâmicas de subjetivação das professoras possam circular e se (re)criar, sendo nutridas, apropriadas e aprofundadas pelos próprios diferentes sujeitos em formação.

Os processos de aprendizagem da formação de professores são constituídos por muitos laços simbólicos (JOSSO, 2006) que colecionamos em nossas vidas. Os professores que marcam nossa história por nos inspirarem a trilhar o caminho do magistério, por exemplo. Há um laço essencial que, na maioria das vezes, faz parte da escolha pela profissão docente, que é o laço de parentesco (JOSSO, 2006) com a avó, com a mãe ou até mesmo com a tia.

Souza (2007), afirma que as narrativas se constituem como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões do espaço e do tempo dos sujeitos quando narram suas experiências.

Finalizamos, defendendo processos formativos e investigativos que possibilitem aos professores/as espaços para narrarem suas experiências, porque por meio da narrativa é possível refletir os processos formativos sendo possível produzir implicações que potencializam o desenvolvimento pessoal e profissional que nos constituem professores/as em constantes transformações, produzindo e apreendendo conhecimentos.

Garantir nas escolas espaços conjuntos de reflexão sobre o fazer docente, as necessidades de estudantes e desafios institucionais e da política educativa, poderá

contribuir para pensar a sociedade e educação que queremos. Estes processos que possibilitam o protagonismo, autonomia e autoria profissional docente, que a BNC-Formação 2019 tentou reduzir e controlar.

Referências

- DELORY-MOMBERGER, Christine. A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada / Christine Delory-Momberger. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.
- FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Conversações sobre formação docente e o papel de professores e professoras em tempos de incerteza. *In* FONTOURA, H. A.; TAVARES M. T. G. (Org.) Processos formativos em tempos de incertezas. Niterói: Intertexto, 2020. p. 10 - 21.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, Aug. 2006. Disponível em: As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras | Educação e Pesquisa (usp.br). Acesso em: 01 de fev. 2023.
- JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso. 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da Histórias de Vida)
- JOSSO, Marie Christine. Meu herbarium: narrativas de experiências vivenciadas com o reino vegetal. IX CIPA Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica: Narrativas em tempos incertos: democracia, memórias, utopias. Brasília, p. 1-12, 2020.
- NÓVOA Antônio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Rev. Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, p. 67-86, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 13 de jan. de 2023.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem experiencial: Pesquisa educacional, formação e histórias de vida. *In* Histórias de vida e formação de professores. PGM 1 Salto para o futuro. MEC Boletim 01, Março 2007. Páginas 15/22.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Luciano Palmares de Souza

UNESA

Este trabalho tem o propósito de refletir sobre as contribuições do ensino da Geografia para a efetivação dos preceitos da Lei nº 10.639/2003, uma vez que o componente curricular não foi citado, especificamente, em sua obrigatoriedade legislativa, mas permite contribuir para o seu cumprimento, tanto por sua presença nas propostas curriculares quanto nas práticas pedagógicas cotidianas, que potencializam as discussões, impactando e repercutindo nas relações humanas no ambiente escolar.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares, implantando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e dos Africanos no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil. A referida lei visa a contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural brasileira na formação nacional e a ser um instrumento de luta efetiva contra o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira e é considerada por autores, como Santos (2007), fruto de grandes embates ao longo de nossa história. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 é o resultado das lutas do Movimento Negro do Brasil. Essas lutas trazem em sua trajetória a demanda da população negra pelo direito à Educação.

À vista do exposto, creio ser o ambiente escolar um dos principais espaços socializadores e é na escola que, em geral, pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação nas relações “entre iguais” com características e culturas diferentes. Daí a importância de se reverem políticas públicas, currículos e, principalmente, atitudes discriminatórias, de modo a se combater o racismo e qualquer outra forma de atitude que afete a população negra e seus descendentes em nosso país.

Para dar conta da discussão proposta, foram utilizados como metodologia os levantamentos bibliográficos sobre o ensino de Geografia e documental das políticas públicas que envolvem as questões curriculares e suas relações com a Lei nº 10.639/2003. O intuito foi de averiguar como a Geografia pode contribuir (como área de conhecimento e disciplina escolar) para as questões ligadas às relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Destaco que todas as demais legislações que surgiram a partir da Lei nº 10.639/2003 são importantes ferramentas para a inserção nos currículos escolares dos assuntos pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, trazendo uma releitura das relações étnico-raciais e sociais no ambiente escolar: o Educar para a igualdade racial. Entretanto, é importante destacar que a obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares da educação básica da história e culturas africanas e, posteriormente, indígena (com a Lei nº 11.645/2008) não busca substituir o foco etnocêntrico europeu por um africano, mas ampliar e ir além dele, mostrando que existem outros focos e maneiras de apresentar as temáticas abordadas nos currículos, potencializando a importância e os benefícios, para o país, da diversidade cultural, social, racial e econômica que está em nosso cotidiano.

Autores como Santos (2007) e Vazzoler (2006) afirmam ser importante a participação efetiva do saber geográfico, juntamente com a Lei nº 10.639/2003, na luta e construção de uma sociedade antirracista e de olhar menos eurocêntrico, no intuito de construir um Brasil mais democrático e mais igualitário nas questões sociais e raciais e de que a Educação tenha entre seus eixos o ensino das relações étnico-raciais e o combate à segregação racial. Assim, entendo que a Geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade dos discentes de nosso país.

Em sua pesquisa, Vazzoler (2006) afirma que o estudo de Geografia pode oferecer aos currículos e seus conteúdos e, consequentemente, à prática curricular no interior de uma instituição escolar, um debate sobre uma infinidade de questões, entre elas as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos e culturas, com toda diversidade e todos os seus conflitos e tensões.

Desse modo, acredito que a aprendizagem da Geografia, seus conceitos e conteúdos podem favorecer o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza).

Assim como Santos (2007) e Vazzoler (2006), considero importante a participação efetiva do saber geográfico, juntamente com a Lei nº 10.639/2003, na construção de uma conjuntura menos desigual e mais democrática nas questões sociais e raciais do nosso país.

Uma reflexão acerca da inserção da temática racial no ensino de Geografia torna forçosa, portanto, uma reflexão acerca do(s) sentido(s) de aprender/ensinar Geografia, pois é o sentido, enquanto manifestações de visões de mundo e de projetos societários,

que orienta a práxis, é ele que vai definir a forma como tal temática é (ou não) abordada. (SANTOS, 2007, p. 25-26)

Desse modo, para Vazzoler (2006):

O estudo de Geografia pode oferecer, no interior de uma instituição escolar, um debate sobre uma infinidade de questões, entre elas as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído pela produção do espaço, construído por diferentes povos, com todos os seus conflitos e tensões. (p. 15)

À vista do exposto, baseado nas pesquisas de Alves (2004) e Oliveira (2003), considero importante as práticas cotidianas que criam fazeres/saberes curriculares que embasem as lutas contra-hegemônicas de produção de práticas e de conhecimentos no campo educacional, nas quais se incluem também as questões e temáticas étnico-raciais.

Assim, uso como referência teórica-epistemológica os estudos nos/dos/com os espaços cotidianos, acreditando ser por meio deles que práticas e ações se manifestam e se fundamentam em processos de ensino e aprendizagem também cotidianos de caráter emancipatório. O estudo daquilo que efetivamente acontece nesses espaços cotidianos traz uma importante área de pesquisa, e a noção de currículos *pensadospraticados* mostra a possibilidade de perceber nos currículos de Geografia, por exemplo, o que neles é criação e também reinvenção, para além daquilo que é imposto nos currículos oficiais, buscando compreender modos de fazer, de criar currículos reais (OLIVEIRA, 2012). Desta forma, é possível construir uma escola que não se torne um ambiente de legitimação de subalternização de saberes e de parcelas da população, sobretudo as menos favorecidas que, no Brasil, são em maioria compostas por afrodescendentes. Podendo, assim, fortalecer o combate à “Cultura do Silêncio” (OSOWSKI, 2010), produzida pela impossibilidade de os sujeitos se manifestarem e modificarem a realidade vivida (FREIRE, 1996).

A partir deste trabalho e de suas considerações, acredito na conscientização sobre a importância da implementação da Lei nº 10.639/2003 com o auxílio da Geografia e seus currículos *pensadospraticados* nos espaços escolares das redes de ensino do Brasil e, também, novas perspectivas da forma eurocêntrica e hegemônica de pensar e ver as populações e culturas negras e afrodescendentes no imaginário social de nossa sociedade, fortalecendo a luta contra o racismo. Dessa forma, ensejando à população negra seu reconhecimento e valorização como cidadã e também de papel fundamental na construção de nossa história.

Referências

- ALVES, Nilda, et all. (orgs). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL, Lei Nº 10.639. Brasília, 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 21 de agosto de 2022.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo como criação cotidiana. Petrópolis/RJ: DPet Alii, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do Silêncio. In: Dicionário Paulo Freire. Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitzkoski. (Orgs.). -2. Ed., ver. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 119-126.
- SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato E. dos. (Org). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 21-40.
- VAZZOLER, Leomar dos Santos. A Questão Racial no Ensino de Geografia. Rio de Janeiro. UFF. 2006 – Dissertação de Mestrado.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFO NO MUNICÍPIO DE TANGUÁ: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Raquel Pereira Guerra de Oliveira

UNESA

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

UNESA/UCP

A revolução da tecnologia da informação e comunicação e a propagação da internet no Brasil, principalmente para lugares longe dos grandes centros urbanos, só vêm ocorrendo devido à ação do Estado. A disseminação da internet no Brasil e no meio educacional decorre de políticas públicas.

Algumas ações foram realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), como iniciativas de programas, projetos e políticas públicas para começar a implantar a informática na educação brasileira. Exemplos como o Educom, o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) foram sendo implementados. (VALENTE; ALMEIDA, 2020)

Com base nas ações realizadas pelo Programa de Ação Imediata foram desenvolvidos pressupostos para a criação de um programa nacional para a informática na educação no país. Criado em 1989, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) tinha a finalidade de desenvolver a informática brasileira, por meio da criação de núcleos, espalhados por todo território brasileiro, que promovessem a formação de professores para a utilização da informática como prática pedagógica (MORAES, 1993).

Após a criação do PRONINFE, um grande salto se deu com a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo – criado em 1997. Foi um programa desenvolvido pelo MEC por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), destinado a introduzir as tecnologias de informática e telecomunicações – telemática – na escola pública. (VALENTE, 1999)

O ProInfo teve o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, equipando as escolas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, com a contrapartida de garantia da infraestrutura adequada pelos estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2007)

Os pilares para o desempenho do Programa ProInfo têm quatro dimensões: a visão que é a dimensão orientadora do Programa; a formação que irá oferecer formação continuada para os gestores e docentes; os recursos educacionais digitais que serão disponibilizados as redes de ensino; e a infraestrutura que são os investimentos que darão acesso a conectividade as escolas.

As quatro dimensões se completam e devem estar em equilíbrio para que a tecnologia digital usada na educação seja um ponto positivo. Sabemos que a realidade brasileira é um desafio para que todas as metas sejam cumpridas e não ocorra como outras iniciativas que não promoveu mudanças no uso da informática na educação brasileira no âmbito nacional.

Com o Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), o ProInfo foi transformado em ProInfo Integrado, segunda etapa do programa, tendo como proposta estabelecer a inter-relação entre diferentes projetos, ações e recursos oferecidos para as escolas e a inter-relação com o ensino aprendizagem. E que também agora abrange o espaço rural com o ProInfo Rural, com o objetivo de implantar laboratórios de informática em escolas de ensino fundamental localizadas em áreas rurais.

Além do ProInfo, outros programas surgiram para promover o uso das tecnologias digitais nas escolas, como o Programa Banda Larga na Escola (PBLE), lançado pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 6.424 de 04 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), com objetivo de conectar todas as escolas públicas urbanas à internet por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviço em todos os municípios brasileiros, conectando até o ano de 2010 todas as escolas urbanas brasileiras e mantendo o serviço gratuito até 2025.

O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) foi mais um reforço para a inclusão tecnológica. Também foi instituído o Regime Especial para Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE), cujos termos e condições ficaram estabelecidos na Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010.

O Ministério da Educação, em 2017, instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada, por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017), e, em 2021 instituiu a Política de Inovação Educação Conectada, por meio da Lei nº 14.180 de 1º de julho de 2021.

A execução do Programa, que ficou de ser implementada entre 2017 e 2024, foi dividida em 3 fases: indução, expansão e sustentabilidade, para as quais foram

estabelecidas metas para as escolas públicas terem acesso a ferramentas, plataformas e banda larga.

A inserção das TICs na educação e a implementação de políticas públicas, como o ProInfo, segundo Valente e Almeida (2020, p. 24), “o ProInfo representa a política pública de tecnologia para a educação mais duradoura e de maior disseminação na sociedade, mas que nem todas as metas foram cumpridas”, muitos objetivos traçados ainda não foram alcançados pelas escolas e devemos refletir sobre os desafios que os municípios enfrentam para que seja eficaz essa implementação.

O presente trabalho irá analisar a trajetória da implementação do ProInfo no município de Tanguá e seus desafios para cumprir as metas.

O município de Tanguá é uma dessas realidades brasileira de implementação de políticas públicas, e que observando o cotidiano, vemos os desafios dessa implementação. O presente trabalho irá ajudar analisar a trajetória do ProInfo no município e entender os desafios e entraves no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação e as perspectivas dos gestores e professores no impacto que a implementação vem trazendo para o meio escolar.

O ProInfo, assim como outros programas do governo federal, ajudou na implementação da informática na educação, “mas isso ainda ocorre de forma fragmentada e com iniciativas isoladas”. (Valente; Almeida, 2020, p. 22) Essa fragmentação promove uma desigualdade de acesso a tecnologia e vemos projetos que apesar de promover a informática, não integra o meio educacional do Brasil.

Desde sua criação até os dias atuais, a implementação do ProInfo no Brasil tem sido estudada. Para elaboração desse projeto foi pesquisado no Google Acadêmico, no Portal de Periódico da Capes e no Scielo, utilizando os descritores “ProInfo implementação” e “ProInfo Tanguá RJ”, no período entre 2018 e 2022. Quando se observa o primeiro descritor utilizado temos em torno de 2.520 trabalhos no Google Acadêmico, 26 trabalhos na Capes e 1 no Scielo. Já quando analisamos usando o descritor ProInfo Tanguá RJ, 1 trabalho foi encontrado no Google Acadêmico, mas que não aborda a implementação do ProInfo e sim o uso de blog, e nenhum na Capes e Scielo.

O trabalho será realizado usando o método de pesquisa qualitativa, onde o Município de Tanguá localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, possuem 20 escolas, sendo 1 Centro Integrado de Ensino, 2 creches, 10 escolas de Ensino Fundamental com anos iniciais e 7 escolas de Ensino Fundamental com anos finais.

Dentre as 20 escolas, será escolhida as 7 escolas de Ensino Fundamental com anos finais. (TANGUÁ, 2019)

Será efetuada entrevistas mistas com os gestores das 7 escolas e com os professores de uma das escolas, onde “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda por seus termos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2009). Nessas entrevistas será abordado quais dificuldades e quais benefícios a implementação do ProInfo trouxe para sua escola e como o uso das TCIs tem sido desenvolvido no meio escolar tanto no aspecto estrutural, como no desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Análises documentais será realizado, “a análise será desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo iterativo com coletas de dados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2009) para verificar a trajetória da implementação do ProInfo no município de Tanguá e identificar os objetivos e metas que essa implementação pode trazer a educação. Também, uma revisão bibliográfica para investigar as principais políticas públicas que incentivam o uso de tecnologias na educação será realizada do período de 1990 até os dias atuais, nos principais repositórios.

Como abordado, vários programas vêm sendo criado pelo governo, apesar dos esforços na formulação de políticas públicas, a implementação não atinge todas as regiões de modo equânime. A análise da implementação do ProInfo nos municípios e estados brasileiros, através de pesquisas de dissertações, artigos, entre outros, demonstra que são necessárias mudanças.

O caso do município de Brejo Santo no Ceará é um exemplo da inserção do programa em um município, mas que algumas falhas não permitem que essa implementação seja adequada (SANTOS, 2018). Outro exemplo, é de Patos de Minas em Minas Gerais que também apresenta em sua implementação problemas ao longo do tempo (FARIA; CARVALHO, 2019).

Os estudos apresentados demostram a implementação do Programa ProInfo, mas que essas implementações não ocorrem de forma igualitária e possuem alguns problemas de estruturação. Já o município de Tanguá falta pesquisas que demonstre se a implementação do programa, também, está passando por desafios em sua aplicação.

A AUTONOMIA DOCENTE EM MEIO À IMPLANTAÇÃO DA BNCC: O DIÁLOGO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA COTIDIANA DOS PROFESSORES.

Fabiane de Santana Falci
UERJ

Introdução

Este artigo é relevante porque vai ao encontro de uma necessidade atual de todos os professores por conhecimento a respeito da adequação à BNCC, em especial os da educação Básica. Este artigo pode acrescentar uma articulação entre a teoria e a prática da BNCC, na perspectiva de valorização do magistério, de reconhecimento do professor como agente de transformação da realidade social.

A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017, sob o slogan “Agora o Brasil tem Base”. Por sua vez, o documento referente ao Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018, sob a defesa intensa de garantir a formação integral dos indivíduos mediante desenvolvimento das competências do século XXI.

As competências e habilidades, de acordo com a BNCC, devem ser desenvolvidas através da reflexão e do trabalho do professor no dia a dia do estudante. Esta reflexão traz para a prática docente a necessidade de se pensar uma concepção de educação, de criança, de currículo, de avaliação, dentre outros elementos centrais para as ações pedagógicas. No entanto, pelo fato de a BNCC ser um documento de caráter obrigatório e, por isso, prescritivo, observa-se pouca margem para que docentes e discentes decidam sobre as próprias práticas curriculares.

Este artigo tem por finalidade compreender as mudanças ocorridas com a implantação da BNCC, sob a ótica do corpo docente, relacionando-a ao direito à Educação, a formação integral do ser humano e a função social da escola.

Desenvolvimento

Diferente dos documentos que a antecederam, como os Referenciais, Parâmetros e as Diretrizes, a Base só poderá ter seu conteúdo modificado por Emenda Constitucional,

o que depende das correlações de forças na sociedade. Ela determina o que deve ser ensinado, de que forma ensinar e como avaliar. Para Arroyo (2016, p.16), a BNCC contribui para uma “visão extremamente negativa, desqualificada dos professores: entrega-lhes o cardápio intelectual pronto e reduz a sua função a requeentar a marmita”.

A BNCC nos anos iniciais estabelece que os conhecimentos da educação infantil precisam ser aprofundados e inclui as competências socioemocionais, a serem trabalhadas ao longo dos anos letivos. Estas passam por cinco áreas: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades de conhecimento. Segundo a BNCC, estas competências visam preparar os alunos para os desafios do século XXI. Com isso, o corpo docente passa por um momento de mudanças, pois, além dos novos conhecimentos exigidos, vigora, desde 2019, a Resolução CNE/CP Nº 2, a qual 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). Esta resolução traz novas exigências, levando o corpo docente a passar por um momento de transição, marcado por questionamentos sobre autonomia do professor diante das atuais mudanças na legislação.

A BNC-Formação traz três dimensões fundamentais: conhecimento, prática e engajamento. Tais dimensões visam garantir a execução da proposta da BNCC. Na dimensão conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Quanto à dimensão prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino e conduzir a práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

No que diz respeito à dimensão engajamento, é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

A organização da BNC – Formação por dimensões e competências gerais e específicas desencadeia uma padronização da formação docente, que privilegia o estudo dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica em detrimento de uma formação

teórica que compreenda um projeto de educação e de sociedade em uma perspectiva crítica. Buscando maior compreensão deste momento pelo qual passa a educação, a ANFOPE defende a unidade entre teoria e prática.

Em sentido oposto, considerar a prática como ponto de partida e de chegada implica na sólida formação teórica, uma vez que os conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos são a mediação necessária para a clareza acerca do projeto de educação e de sociedade que se pretende, coletivamente, desenvolver. A atividade prática transformadora de uma dada realidade é, portanto, o aspecto marcante do significado de práxis. Realidade essa que precisa ser percebida e apropriada pelo sujeito da ação, o que implica o conhecimento e a análise dos determinantes contextuais de uma dada realidade. (ANFOPE, 2021, P.31)

Dessa maneira, a dissociação entre teoria e prática leva a um estado de esvaziamento do conhecimento, pois a supervalorização da prática leva ao distanciamento de um conhecimento sólido da teoria, sem a qual não é possível compreender e intervir em uma realidade social tão complexa e marcada pela desigualdade.

Portanto, evidencia-se falta do diálogo com os professores, pois diante de uma norma obrigatória como é a Base, são os docentes os mais afetados, pois estão na linha de frente e terão que levar para a prática as exigências desta lei, afetando a autonomia pedagógica desde a formação até o exercício diário nas escolas.

Conclusão

Portanto é preciso acompanhar empiricamente as mudanças ocorridas nas escolas com a implementação da BNCC, sob a ótica do corpo docente, relacionando-a ao direito à Educação, a formação integral do ser humano e a função social da escola. Desta forma, é de grande importância compreender o papel do professor no contexto da negociação entre a legislação e o cotidiano concreto da sala de aula, a fim de compreender os impactos trazidos pela BNCC.

Outro ponto importante é investigar a adequação da grade curricular dos estados e municípios à BNCC, analisando as mudanças ocorridas nos últimos anos, relacionando tais mudanças ao projeto político pedagógico das escolas e a matriz curricular exigida pelos municípios e estados, e por conseguinte, analisar qual a relação do currículo com a comunidade escolar.

Dessa maneira, faz-se essencial estudar o processo pelo qual a BNCC foi aprovada, no que diz respeito ao contexto sociopolítico da época, dando ênfase,

principalmente, à participação dos professores. Para tal, resgatar o que se produziu midiaticamente em torno do tema, de modo a identificar as premissas ideológicas que legitimaram o processo.

Por fim, é necessário esmiuçar as bases teóricas que sedimentam a BNCC, a partir de seus intelectuais orgânicos. Após realizar uma análise da BNCC à luz de um processo histórico-crítico, refletindo sobre o papel de uma educação popular diante de uma possível tendência mercadológica.

Referências

ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. 2021.
ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis- RJ. Editora Vozes; 5ª edição. 2016.

ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Janaína da Cunha Silva
UNESA/ GP Conexões
Jaciara de Sá Carvalho
UNESA/ GP Conexões

Com os contextos educacionais modificados pela pandemia provocada pelo vírus do Sars-Cov2 (COVID-19), práticas pedagógicas tiveram que ser repensadas e muitas delas recorrendo-se às tecnologias digitais. A integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC - na rede pública, antes limitada a alguns professores, escolas e projetos, precisou ser estendida para grande parte dos docentes brasileiros, pressionados a utilizar alternativas e meios para a continuidade da educação escolar. Muitos foram os desafios para o uso e apropriação desses recursos pelos docentes e discentes, sobretudo na escola pública, com vistas à continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A partir deste contexto emergencial, foi realizada uma pesquisa para analisar ações pedagógicas adotadas por uma escola pública em situação de vulnerabilidade para buscar garantir o direito à educação dos estudantes durante a pandemia, observando-se como tecnologias foram consideradas nessas ações. Trata-se de um estudo de caso de uma escola pública estadual, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, que oferece o Ensino Médio regular noturno. A metodologia envolveu análise documental, aplicação de questionário, realização de entrevistas com quase todos os professores e gestores, além de anotações de Diário de Campo. A investigação recorreu a referenciais que contribuíram para a análise e discussão, com destaque para uma concepção de Direito à Educação que contempla as categorias acesso, permanência e qualidade da educação. A análise de conteúdo conduzida buscou compreender concepções de Direito à Educação, como suas categorias teriam sido contempladas e se relacionaram às tecnologias digitais.

Desta forma, a partir das respostas dos professores nos questionários e entrevistas propostos, buscamos traçar um panorama de como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi desenvolvido na escola de ensino médio regular, pública, noturna e em situação de vulnerabilidade foco desta pesquisa e como se buscou promover o Direito à Educação no contexto pandêmico. A partir das respostas, buscamos entender também como as

tecnologias participaram destas ações na busca pela promoção do Direito à Educação, direito constitucionalmente garantido. Anotações de Campo e outras fontes participam dessa costura.

As análises buscaram identificar como os docentes concebiam o “Direito à Educação” e quais eram os conceitos construídos sobre esse tema. Grande parte não definiu a expressão “direito à educação”, mas utilizou o discurso jurídico para responder à questão. Muitos repetiram a afirmação de que a educação é um direito de todos, assegurado pela Constituição. As respostas sugerem que muitos profissionais não têm clareza em relação ao que seria o Direito à Educação, apropriando-se do discurso jurídico, ou do “senso comum” para responder, reproduzindo o discurso legal, sem ao menos parafraseá-lo. Na entrevista, as respostas não foram muito além do discurso jurídico. Sendo assim, a análise destas respostas sugere que a maioria dos docentes não saberia definir o que é “direito à educação”, o que já era esperado, visto a dificuldade de conceituação anteriormente apresentada. Pelo questionário, os professores focaram a legalidade, o direito humano e constitucional.

Para a garantia do Direito à Educação, e o estabelecimento do “princípio da democracia na educação”, as condições de acesso e permanência ao direito educacional dos estudantes deveria ter sido pautado na garantia de realizar uma “justiça social, que é muito além de tratar todos como iguais, mas de se perceber as necessidades individuais” (BRASIL, CEDH, 2013, p. 45). Portanto, para a maior parte dos educadores o acesso não foi atendido nos anos de 2020 e 2021 porque, apesar de matriculados, os estudantes não acessavam com frequência os recursos tecnológicos utilizados durante o ERE. E, mesmo atividades impressas, não foram adquiridas por parte dos estudantes que também não acessavam as plataformas de ensino.

Neste sentido, os resultados sugerem um aumento da aprovação dos alunos matriculados na escola, mas ainda assim, os esforços não foram suficientes para garantir o direito à educação de todos os estudantes. A Educação, mostrou-se prejudicada, uma vez que nem todos os alunos não foram alcançados pelo ensino remoto emergencial e ficaram excluídos do processo de aprendizagem. Embora a escola, professores e equipe diretiva tenham empreendido grande esforço para que fossem oferecidas alternativas de aprendizagem, isto não foi suficiente para garantir que houvesse qualidade, pois muitos motivos socioeconômicos e tecnológicos foram impedimentos para que os alunos da unidade escolar analisada pudessem ter uma educação de qualidade garantida. Uma educação de qualidade pressupõe uma série de habilidades com as quais se constrói um

cidadão crítico, capaz de transformar a realidade em que está inserido. Insta-se salientar que para que o Direito à educação pudesse ser atendido, haveria a necessidade de distribuição de equipamentos e conexão aos alunos e professores, cursos de formação dos docentes e maior infraestrutura nas escolas. Seria necessário que o poder público tivesse garantido equipamentos e conexão, além do kit alimentação para os estudantes, entre outros aspectos socioeconômicos. Desta forma, para que o Direito social à educação pudesse ser integralmente atendido, de maneira igualitária, as condições sociais, econômicas e educacionais precisariam ser revistas e distribuídas de modo equitativo para os discentes. Evidencia assim que a garantia desse direito constitucional perpassa pela justiça socioeconômica, garantindo-se o acesso, a permanência dos alunos na escola e, principalmente, uma educação equitativa e de qualidade para todos. A pesquisa sugere que o Direito à Educação, visto como um direito a ser garantido legalmente, exige condições socioeconômicas e, cada vez mais tecnológicas, para a sua garantia.

Referências

- BRASIL; CEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em 04 de set. de 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a.
- SILVA, J. da C. Direito à Educação e tecnologias: o caso de uma escola pública em contexto de pandemia. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2022. 202 f.

A PERCEPÇÃO ESPACIAL DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO,
INFLUENCIADA PELO DISCURSO DOMINANTE, SOB A ÓTICA DA
CARTOGRAFIA

Marcus Vinicius Siqueira Dutra
UCP

Como o aluno de ensino médio percebe a palavra “SUL”? Qual o impacto que o uso do termo causa à mente dos alunos, ou das pessoas em geral? No contexto acadêmico, ou fora dele. O “SUL” pode provocar diferentes significados? Esses questionamentos que não são novos e se revigoram, sobretudo no momento de tanta ressignificação conceitual para o uso e significado do termo decolonial, e para o contexto epistemológico de SUL, pode funcionar como um método pedagógico-geográfico para análise, e, ou, contraposição do pensamento eurocêntrico.

Na luta contra a desigualdade as simbologias podem representar bandeiras contra a submissão. Entender que o SUL pode ganhar significado de inferioridade, sobretudo no contexto cartográfico mundial e tentar mudar tal contexto pode ser uma forma simbólica dessa luta. Deve-se quebrar paradigmas às supostas superioridades do NORTE. É necessária a reinterpretação do mundo a partir de vários pontos de vista, olhar para ele a partir de uma lente multidirecional. Ter como ponto de partida o olhar a partir local de observação, não interpretar o mundo com o olhar do outro.

O centro do mundo a partir do EU não do DELE. Porque os alunos do 6º ano do ensino fundamental aprendem fuso-horário com um mapa eurocêntrico? Por que não podem contar as horas a partir de si? Não se pode mais reproduzir uma ideia de certo e errado, ultra maniqueísta, a partir do olhar da cartografia europeia das grandes navegações, a visão mercatoriana de mundo.

Como menciona Boaventura de Sousa Santos, “...as epistemologias do Sul exigem intelectuais capazes de contribuir com o seu saber para o espaço de lutas sociais contra a dominação e a opressão...” (SOUSA, 20021, p.8). Este trabalho procura analisar como alunos do último ano do ensino médio se manifestam, cartograficamente falando, a partir de atividades provocativas com mapas, que tentam elucidar os significados de NORTE e SUL, e seus valores teoricamente preconcebidos: BEM e MAL; BOM e RUIM; RICO e POBRE; DESENVOLVIDO e SUBDESENVOLVIDO; PADRÃO e NÃO PADRÃO, dentre outras possibilidades. Não se deve esquecer que a ideia de NORTEAR passa o significado de trilhar o melhor caminho, assim como o termo ORIENTAL(Leste). Como

o Brasil se encontra no extremo oposto desses dois caminhos, nosso país representa o que há de pior na simbologia cartográfica, ou seja, ocupamos o “canto inferior esquerdo dos mapas”, somos a legenda do que há de mais errado no Planeta. Em todas as linguagens, orais e escritas, NORTEAR e ORIENTAR-SE dá a conotação de encontrar o bom caminho, sejam essas linguagens acadêmicas, cotidianas, racionais, espontâneas, ou simplesmente de aconselhamento humano, do tipo, “você precisa dar um norte à sua visa”, ou, “oriente-se cidadão”. É necessário avaliar o texto escrito, ou registros cartográficos, que funcionam como normatização da oralidade, e vice-versa, aos povos oprimidos.

Qual o significado de SUL para além dos pontos cardeais? Como também, qual seria o significado de LESTE e OESTE, no contexto da Guerra Fria e pós-Guerra Fria. Este trabalho procura mostrar que o SUL, na interpretação dos alunos ‘avaliados’, está mais para sinônimo de oprimido. O que faz com que esses alunos troquem, no momento da atividade proposta, a posição de espaços observados por eles nos mapas que estudam desde o início do seu ensino fundamental? Deve-se contestar os valores impostos pela cultura cartográfica. As ideias de EM CIMA e EMBAIXO, MAIOR e MENOR, CENTRO e PERIFERIA (bandeira da ONU), como símbolos de dominação e dominado, estão por demais cristalizadas. Tem de se aproveitar das novas tecnologias de comunicação em nosso favor, para questionar os valores opressores da cartografia europeia do século XVI, ainda predominante e inquestionável. O método utilizado em sala de aula foi o de pedir para que os alunos, em seu primeiro dia de aula da 3ª série do Ensino Médio, reproduzissem os contornos do Continente Africano e do Oriente Médio, sem consulta prévia de um Atlas Geográfico, e logo depois indicassem dentro ou fora desses mapas, de acordo com seus possíveis saberes, as linhas do equador e dos trópicos de câncer e capricórnio.

O resultado, se não é assustador, é no mínimo muito curioso e recorrente. Tal experiência foi aplicada por não menos de dez anos, e com resultados recorrentes. Chegou-se a se aplicar tal atividade para alunos do curso de licenciatura do 7º período, penúltimo no caso, do Curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, e o resultado foi o mesmo. A maioria dos alunos, ou 100% deles, indicam que a linha do equador corta o norte da África e também atravessa o Oriente Médio, na verdade, a linha do Equador corta o centro da África e passa distante do Oriente Médio. Qual a causa disso? Uma das possibilidades seria a de que se o Sul tem significado pejorativo e periférico, e, a África, na visão preconceituosa do mundo ocidental, é preta e pobre, e o

oriente médio terrorista. Quais outros motivos levariam os alunos a essa interpretação cartográfica equivocada, já que em sua maioria, fazem uso de um Atlas desde os anos iniciais da educação básica?

Claro que existem outros motivos no plano conceitual cartográfico e geográfico, aos quais pode-se abrir a discussão: não conhecimento e interesse por assuntos relacionados a esses dois espaços do |Globo, absorção equivocada de conhecimento, dentre outras possibilidades. Como tentativa de esclarecer melhor tal ideia e raciocínio, tem-se como objetivo a aplicação destes testes cartográficos novamente em 2023, para alunos das redes pública e privadas do Brasil em quatro municípios brasileiros, Rio de Janeiro-RJ, Petrópolis-RJ, Niterói-RJ e Juiz de Fora - MG, além de aplicar o mesmo teste em pelo menos uma cidade de Portugal, provavelmente Braga, uma cidade de Angola e uma de Moçambique.

Mas uma vez utilizando Boaventura de Souza Santos como referência, “Descolonizar a história implica desidentificar-se da história escrita pelos vencedores (que é um passado fechado), assim como reescrever a história a partir da perspectiva dos até agora vencidos (o passado e o presente). A primeira tarefa envolve uma história as ausências; a segunda uma história de emergências. A história das ausências lida com o apagamento, o esquecimento, o silenciamento, com a identificação e a denúncia dos mecanismos implantados para desperdiçar, descartar e condenar à irrelevância ou à inexistência uma bagagem tão imensa de experiências sociais. A história das emergências põe foco em resgatar, recuperar e voltar a imaginar tudo o que foi obrigado a sobreviver como uma ruína, a fim de revelar seu potencial para a futura libertação.”(SOUSA, 2022p.) Usar o raciocínio de Boaventura no contexto desse trabalho passa longe de ser ao acaso.

O autor tem nacionalidade portuguesa, onde parte dessa pesquisa deverá se dar, tem formação em território nórdico, mas com explícita defesa das causas de ruptura dos emergenciais em relação às suas condições de submissão. Isso é muito significativo à produção deste trabalho já que o próprio Boaventura costuma dizer que estamos vivendo, contemporaneamente, como nunca, a confrontação de espaços e universos rivais, que não podem permitir gestos unilaterais, para que dificultemos a assimilação forçada, além da conquista e da ocupação. Claro, a Geografia, e no raciocínio deste trabalho, sobretudo a cartografia, têm que fazer parte dessa empreitada de raciocínio. A Europa passou cinco séculos a dominar e ensinar ao mundo não europeu. O problema é o fato de o vencedor não querer aprender nada além do seu próprio universo, que na sua visão nada mais é do que o excêntrico, o bizarro e o nada civilizado. Tem que haver uma suspensão de ordem

filosófica e política, para que nos acostumemos e queiramos uma ordem de raciocínio e respeito cultural mais igualitária pelo mundo. Ter um autor europeu para referendar e teorizar essa ruptura é algo muito reconfortante, mas não único e suficiente. A quebra do padrão hegemônico de Norte, não tem que partir do SUL, mas tem que intensamente ser trabalhada nele, sem acomodações ou recaídas de sentimentos de inferioridade.

A Geografia Escolar deve buscar metodologias e práticas na direção de seus objetivos, provendo alunos com maior capacidade de exercício crítico e cidadão. Esse trabalho procura dar uma pequena contribuição para os caminhos teórico- mesológicos deste conteúdo, que por sinal vem tendo o seu espaço de ação reduzido pelas últimas reformas educacionais, que por sua vez são resultado, dentre outras situações, de imposições nórdicas em nossos currículos, leia-se UNESCO e OCDE, dentre outros. Temos, enquanto professores, que continuar a problematizar e a sistematizar a questão a fim de não permitir, no mínimo, que gerações futuras, inclusive de educadores, esqueçam dela. Os protagonistas e suas lutas, impulsionados intelectualmente, sob a forma de eterna contestação da dominação. Não é uma discussão fácil e unânime, muitas vezes rechaçada ou banalizada. Deve-se lembrar também que no contexto urbano brasileiro, a palavra SUL, ganha um caráter de poder e sofisticação, graças sobretudo, se não, somente, a divisão territorial da cidade do Rio de Janeiro, que por anos foi a Capital nacional.

Referências

- DUTRA, Marcus Vinicius Siqueira. Glossário de geografia política e econômica. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2022.
- SANTOS, Boa ventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SANTOS, Boa ventura de Sousa. Descolonizar: abrindo a história do presente; tradução de Luis Reyes Gil. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

QUEM É QUE DIZ QUAL É A FORMAÇÃO? OS DISCURSOS PRODUZIDOS NAS
PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM COTEJO COM OS
ENUNCIADOS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Liliane Corrêa Neves

UERJ

Josilene de Souza Santos

UERJ

Com o objetivo de pesquisar e compreender como os projetos de formação continuada de professores da educação básica vem se construindo, ensejamos neste trabalho o início de um cotejo entre algumas das perspectivas filosóficas que constituíram o que hoje é entendido como formação, os discursos produzidos nos textos das legislações que subsidiam as propostas formativas de educação continuada e os enunciados de professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o tema.

Em seu artigo intitulado “O conceito de Formação”, o professor Franklin Leopoldo e Silva nos aponta possíveis caminhos filosóficos para o que hoje consideramos ser formação, seja a que é praticada pelas Instituições de Ensino seja a que é vivida por cada ser humano em sua existência. Segundo ele, as ideias de dois filósofos balizam as práticas e políticas formativas da educação brasileira: Kant e Adorno.

Na busca das condições para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento pelo humano, o professor Franklin Leopoldo mapeia nestes dois filósofos a empreitada de relacionar o conhecimento à autonomia e emancipação, ambos sentidos muito encontrados nos discursos e projetos de formação. *“Para Kant, a humanidade, como macrocosmo, segue a mesma orientação de progresso e de crescimento que um indivíduo- que no caso seria o microcosmo- então temos a infância, os estágios intermediários e a maturidade, e o gênero humano estaria atingindo esse estado de maioridade, esse estágio de maturidade significa nada menos do que o pleno uso da Razão”*. Essa visão evolucionista da humanidade, que relaciona a infância como o primeiro estágio de uma evolução temporal para a conquista da autonomia e emancipação tem sido a base enunciativa da organização da educação brasileira e da formação como processo educativo e humano.

Ao considerar que a formação tem um caráter evolucionista e acumulativo, discursivamente constrói-se uma hierarquia entre os diferentes níveis de educação.

Calcadas neste discurso, as políticas de formação continuada de professores da educação básica têm sido construídas considerando que estes, que trabalham com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisam de conhecimentos ligados à prática, adquiridos em formações continuadas com especialistas responsáveis pela reflexão teórica, que os repassam para serem aplicados. A percepção e organização de projetos formativos que percebem o professor da educação básica como “aplicador” já aponta uma questão na qual precisamos nos debruçar, pois o distancia das esferas responsáveis pelas discussões da sua própria formação.

Ao olhar para os aspectos filosóficos abordados nessa perspectiva de formação, o professor Franklin Leopoldo aponta que a proposta por trás disso seria a submissão a um certo modelo de aprendizagem que em seguida será exercido na relação com os outros. Ou seja, “tudo isso é feito em nome de um certo itinerário educativo que deve fazer com que o indivíduo venha a ser formado para uma determinada sociedade”. Mas, para que sociedade estamos formando professores? Onde encontram-se autonomia e emancipação quando as propostas de formação obedecem aos rigores da transmissão e da hierarquização dos conhecimentos?

Para o nosso querido educador brasileiro Paulo Freire, a emancipação tinha como objetivo a libertação dos oprimidos, e para isso os processos formativos colocavam em discussão os problemas daquela comunidade. Diferentemente do que Freire nos aponta, vimos ser produzidas, ao longo das últimas três décadas, políticas de formação continuada em que, geralmente, não é perguntado ao professor e professora quais são os seus reais problemas e qual é a formação que desejam ter.

Os documentos públicos registram alguns indícios da importância dada à formação continuada antes de 1996, mas foi a LDB, 93494/96 que trouxe com mais força a sua importância. No parágrafo único do Artigo 62 A lemos: *Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior*. Mas, afinal, quem é que diz qual é a formação? Em que bases filosóficas estão apoiadas as políticas públicas de formação que a LDB de 1996 busca garantir? Que aspectos são levados em conta quando elas são organizadas? Quem é que define os temas a serem abordados?

Ao partir dessas inquietações e considerando estes aspectos, vimos realizando essa pesquisa, que coteja uma leitura das bases filosóficas do campo da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as propostas desenvolvidas

pelos órgãos governamentais em suas diferentes esferas e como os professores entram em diálogo com o que é oferecido.

A condição de aplicadores de métodos ou teorias construídas por especialistas vem normalizando-se a partir dos discursos que regulamentam as formações a tal ponto que o Governo Federal, entre os anos de 2018 e 2022, anunciou medidas que colocavam o protagonismo da alfabetização das crianças brasileiras em softwares educacionais que descartam ou minimizam a intervenção docente.

Ao garantir a formação no local de trabalho, a Lei 9394/96 não define as diretrizes para praticá-la e acabamos percebendo um maior investimento em propostas que generalizam os temas da formação ou garantem ações para a implementação da atual Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Ou seja, mudamos os conteúdos da formação, mas os modos de percebê-la e os sentidos que produzimos a partir delas não são considerados.

Em pesquisa realizada com professores da educação básica no ano de 2019 propusemos uma conversa sobre os sentidos da formação e trazemos aqui alguns enunciados. Nesse cotejo, junto com o que vimos refletindo ao longo do texto, pretendemos ampliar a compreensão do que temos construído nas políticas públicas de formação continuada de professores e repensar os modos como elas são propostas.

“A maior parte dos cursos de formação são pessoas que sabem tudo, sabichões, que chegam e contam para gente como é que é a vida, como é que é a aula, como é a criança, como é que é a Rede, como funciona a sala de aula”.

“O que é uma mentira! Essa perspectiva de que o orientador chegou no lugar de chefe e que ele é melhor do que nós professores é falsa! Esse lugar do oráculo vem da indústria, porque o chefe precisa saber mais que o empregado, se não ele perde o lugar”.

“Quando a gente pensa em formação, ou pensava, a imagem que me vem à mente é a imagem de alguém detentor do saber, aquilo que Paulo Freire critica, de alguém que tem alguma coisa em seu poder e deposita no outro. Já vi muitas formações assim: alguém tinha que ficar à frente, no tablado, e todos os outros embaixo com um caderninho. Alguém que tem um saber e a gente que tem que anotar correndo”.

“A grande questão, é que nas formações se propõem receitas. Nós vamos com expectativas, como se houvesse algo ali, um manual para o sucesso. E geralmente

acontecem só na vertical, só o formador transmite, não tem diálogo, troca ou compartilhamento”.

“Um protagonismo que não significa guerra, bagunça, zoeira, mas levar a sério a vida da gente e dizer para o outro que isso que está acontecendo pode estar desperdiçando nosso tempo”.

Quando Marisol, Andréia, André e Joice, enunciam sobre suas vivências em formações continuadas trazem questões importantes sobre como as propostas chegam até eles. Podemos perceber que os modelos vivenciados até então tem uma estrutura que determina quem é que ensina e quem é que aprende para aplicar. Essas posições em cotejo com as perspectivas filosóficas que balizam essas propostas nos indicam que há uma questão que precisa ser levada em consideração no planejamento dessas ações para que elas ganhem a potência de construção coletiva que mobiliza e transforma a educação em um lugar de aprendizagem de todos e com todos.

A busca no campo da filosofia tem por objetivo construir outros sentidos para o que estamos chamando de formação e com eles alargar os modos como as relações entre os conteúdos, os professores e especialistas envolvidos são construídos; ultrapassando o sentido da hierarquização que colocam os professores da educação básica na condição de aplicadores de uma teoria construída sem eles, para que possam ocupar o lugar de quem olha os seus desafios e constrói a sua própria formação através do estabelecimento de parcerias. Para além de uma autoformação que garanta um sucesso individual, o objetivo é que a formação aconteça em coletivos docentes que se encontram e definem qual a formação necessária naquele momento.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL SILVA, Franklin Leopoldo e. O conceito de Formação. Texto disponível em: www.iea.usp.br/textos. Consultado em dezembro de 2022

LÁPIS E PAPEL NAS MÃOS: O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Aline Dias Saldanha

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ)

Como parte da pesquisa “POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: Uma experiência no bairro Pavuna/RJ, de 2017 a 2021” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), este trabalho apresenta, como objeto de estudo, as representações da violência em escolas do 1º segmento do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, tendo como referência empírica uma escola situada no bairro Pavuna/RJ, apontando as políticas públicas como principal meio para o enfrentamento do fenômeno proposto. As representações escritas e ilustradas apresentadas neste trabalho, registram o olhar das crianças acerca do tema, sendo realizadas durante o período de coleta de dados da pesquisa.

As demandas observadas no cotidiano da escola selecionada, no que cerne a questão da violência escolar, concederam justificativa plausível acerca da importância do estudo sobre a temática. Em termos de contribuição acadêmica, a pesquisa analisou, a priori, o quantitativo de registros relacionados ao tema através de palavras-chave nas principais plataformas de trabalhos científicos, constatando a importância do seu desenvolvimento ao juntar-se ao grupo de encontrados.

Objetivou-se analisar como a violência apresenta-se no ambiente escolar, tomando como princípio as representações realizadas pelos educandos e apontar possíveis melhorias que a aplicabilidade de políticas públicas exerce neste contexto de violência em uma escola.

Realizando-se como uma pesquisa bibliográfica, documental, de caráter qualitativo, determinou-se como referência empírica uma escola municipal do 1º segmento do Ensino Fundamental, situada no bairro Pavuna/RJ. Para a realização da pesquisa foi analisado um conjunto de materiais composto por ilustrações, questionários e atividades propostas para os alunos, ademais, toda a parte empírica da pesquisa também contou com o registro de entrevistas realizadas com professores, gestores e responsáveis de alunos, juntamente com um questionário online disponibilizado durante o período de

coleta de dados. Este resumo, em específico, trata sobre os desenhos e respostas dos questionários das crianças que participaram da atividade orientada na escola elegida. Ao todo, 15 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental participaram da atividade, sendo esta, aplicada como uma tarefa contemplada no planejamento pedagógico designado para aquela aula, em que posteriormente os registros foram recolhidos e destinados ao arquivo pessoal da regente durante o período do mestrado, de onde, posteriormente, foram acessados para análise.

A atividade consistia em responder, de forma escrita, as seguintes questões: “qual a sua idade?”, “com quem você mora?”, “o que é violência escolar para você?”, “você já presenciou situações de violência escolar?”, “você já cometeu algum ato violento contra alguém na escola?”, “o que deve ser feito para acabar com a violência escolar?”. Após, os alunos deveriam produzir um desenho que expressasse o que pensavam e compreendiam sobre o tema. Terminada a atividade foi proposta uma roda de conversa, em que as crianças falaram acerca das questões, suas respostas e ilustrações geradas, podendo, assim, trazer mais clareza ao que foi exposto.

Foi determinado que os informantes, que fizeram parte da coleta de dados para a pesquisa, teriam suas identidades preservadas, buscando proteger os sujeitos participantes. Todavia, a preservação da identidade dos informantes não retirou o fato de que o trabalho precisou ser apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética responsável.

A pesquisa, em sua completude, fundamentou-se teórico metodologicamente no materialismo histórico dialético, onde buscou aprofundar o estudo da temática objetivando o alcance da essência do fenômeno. A violência escolar como objeto de pesquisa precisou ter como centro de estudo um trabalho que buscou conhecer os aspectos e fatores que caracterizam, interferem e compõem a violência no ambiente escolar, direcionando-se para além da aparência, em um esforço para atingir a compreensão da “coisa em si”, ainda que seja sabido que isto não se manifeste imediatamente (KOSIK, 1969).

A análise dos dados coletados partiu do pressuposto de que a violência é definida como “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (OMS, 2002), compreendendo que a apresentação da violência na escola ocorre por meio de ações que estão direta ou indiretamente relacionadas às questões oriundas de problemáticas sociais,

principalmente, no que se refere ao retrair do Estado mediante a contextos de vulnerabilidade e desigualdade.

Acerca dos resultados obtidos, foi possível observar que a percepção das crianças sobre a violência no âmbito escolar expressou-se de diferentes formas, em que a violência física, a violência verbal e o bullying foram os principais apontamentos explicitados pelos alunos. As 15 crianças que responderam o questionário informaram que já presenciaram situações de violência no ambiente escolar, entretanto, apenas 2 alunos afirmaram que nunca cometeram atos de violência. Para os alunos, as crianças e os professores são aqueles que mais sofrem por haver violência nas instituições escolares, todavia, os alunos seriam os que mais praticam estas ações. Segundo as crianças participantes, a maior parte dos seus responsáveis os orientam a não revidar em situações de conflito, reforçando a questão do desenvolvimento do autocontrole (PERALVA, 1997), estabelecendo como direcionamento positivo a busca por um adulto que possa intervir no ocorrido.

Mediante a aplicação do questionário a ideia de “punição” foi apontada, pelos informantes, como possível solução para a questão da violência escolar, assumindo uma tentativa de validação de ações de manipulação comportamental (FOUCAULT, 1987), em uma demonstração da realidade escolar e dos conflitos existentes entre autoritarismo e autoridade, em que arbitrariedades são fortalecidas, tornando o processo educacional antidemocrático (ZALUAR, 1992).

A violência urbana e o contexto de conflitos, em que a escola está inserida, também foi pauta nas ilustrações apresentadas, despertando um olhar mais atento para as possíveis implicações que o contato com estes eventos conflituosos exercem sobre as crianças (DUBET, 2001).

A análise dos dados coletados e as reflexões traçadas, durante a pesquisa, trouxeram como considerações finais o entendimento de que a diminuição da violência escolar se relaciona diretamente com a implementação de políticas públicas, pois, são estas que desenvolvem planos, programas, e projetos capazes de reconhecer os mais diversos segmentos da sociedade, visando garantir a promoção de uma educação em direitos humanos. Entende-se, portanto, política pública como a intervenção desenvolvida pelo Estado através de instrumentos públicos e determinações, que atendem os direitos sociais e gerenciam conflitos, por meio da implementação de ações, projetos e programas de governo, como respostas a uma necessidade ou demanda apresentada pelos agentes políticos ou sociais, sendo solicitadas e planejadas com base na observação e constatação de fenômenos sociais (PRIOTTO, 2008).

A ação das políticas públicas é significativa, pois, atua não somente no combate à violência nas escolas, mas, sim, na efetivação de ações que contemplem os direitos dos indivíduos e possam mediar a parceria entre escola, comunidade e família.

Palavras-chave: Educação Básica; Violência; Políticas Públicas.

Referências

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação. 2001, n.17, p.5-19.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 27ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. Genebra, 2002.

PERALVA, Angelina Teixeira. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e educação., Rio de Janeiro, IEC, v. 2, n. 2, 1997.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência Escolar: políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

ZALUAR, Alba. (org.) Violência e Educação. SP, Cortez, 1992.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA RETÓRICA A PARTIR DA DELIBERAÇÃO 039/2019 DO CONSELHO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

Mary Nazarene dos Santos Wermelinger
NUGEPPE/UFF

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a infância e a educação infantil com pauta na Deliberação 039/2019, do Conselho Municipal de Educação de Niterói. Foram analisadas, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, as construções acerca da infância e da escola, bem como a visão que se tem de qualidade da educação infantil presentes no texto legal e nas atas das reuniões do Conselho ao longo de sua tramitação.

Nessa perspectiva, surgiu o interesse do estudo na temática da infância, partindo de um ponto mais amplo e historicamente como um prelúdio à abordagem da infância na Europa, desde o séc. XII. Passagens que dão sentido ao que compreendemos hoje, orientando o caminho de vinda, na sequência, focamos num *zoom* para entendermos as possibilidades dos caminhos de ida, passando um pontilhado no mapa e chegando ao nosso continente, mais precisamente, o entrelaçamento com a história do nosso país. Assim, traxemos uma proximidade do tema, destacando a história social da infância no Brasil, um assunto que vem, cada vez mais, ganhando espaço em pesquisas e discussões, porém com muitas contradições, sendo, algumas delas, pontuadas nesta pesquisa. Passamos também pelos principais marcos legais, que foram surgindo dentro deste contexto histórico, em defesa de uma infância de qualidade, assim como, uma educação de qualidade.

De modo geral, as concepções da infância e da criança na sociedade, apesar das variantes, se encontram ainda sob múltiplas transformações. Embora as realidades e as infâncias também sejam múltiplas, nossa sociedade atual, pautada nas perspectivas de globalização, tende a buscar e estabelecer conceitos universais.

Assim, traçando um percurso social e histórico da infância, de tempos remotos até a sociedade atual e trazendo, literalmente, para o nosso lugar de fala, a cidade em que vivemos, destacamos um documento elaborado pelo Conselho Municipal de Niterói para a Educação Infantil, a deliberação 039 de 2019. Fazendo-se possível os seguintes questionamentos: quais as contribuições dos documentos legais do Conselho Municipal de Educação de Niterói para a Educação Infantil, pautados na concepção atual de

infância? E qual é a sua relevância na construção de novos caminhos para a educação, em especial da Educação Infantil?

A partir dessas inquietações, o projeto teve como objetivo geral analisar as construções acerca da infância e da escola presentes no texto legal de documentos exarados pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Niterói, em especial a Deliberação 039/2019 (NITERÓI, 2019) e sua relevância para a construção de novos caminhos para a educação, em especial da Educação Infantil.

Segundo Freitas (2016), há uma grande importância em “desnaturalizarmos” as palavras criança e infância, principalmente para que seus conceitos não sejam atrelados a um “*modus operandi*” em que somente se aprende e se aplica, deixando de lado as peculiaridades de cada fase, além das particularidades de cada indivíduo.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu traçar um percurso sócio-histórico do conceito de infância, além de revelar as conquistas e as carências da infância atual frente à busca dessa criança social de direitos. Também se buscou destacar a relevância da instituição escola, em especial da Educação Infantil, nesta construção histórica e sua função social e analisar os documentos do CME de Niterói, destacando relevâncias e contribuições para a construção de uma Educação Infantil significativa e coerente com as concepções e as necessidades da infância, tanto nas escolas públicas como privadas.

Assim, este trabalho justificou-se pelo fato de que o tema em questão faz parte da minha experiência profissional, trazendo inquietações e reflexões constantes e a possibilidade de ampliar e desencadear discussões foi determinante para essa escolha. Trazer olhares para a história da infância, dialogar sobre políticas públicas e as leis que buscam garantir uma educação de qualidade é primordial para que possamos avançar no âmbito pedagógico e social. E somente com esse conhecimento será possível nos determos a debates coerentes e consistentes, que realmente contribuam para uma intenção pedagógica e legal que favoreça o desenvolvimento das crianças e o entendimento de que as mesmas são protagonistas de suas histórias, atuando socialmente e construindo cultura.

Portanto, o tema demonstra relevância, visto que, de acordo com a contextualização histórica, é fundamental para o entendimento das coisas e seus percursos. Assim, essa pesquisa buscou instigar uma reflexão atual sobre as diversas infâncias, sobre a importância das escolas nesse processo e delinear as perspectivas para o futuro, além de favorecer debates sobre políticas públicas e a defesa das concepções de infância e da educação infantil em documentos legais.

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, fazendo uso prioritário da Análise Documental como metodologia de pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos as atas produzidas no período da elaboração da Deliberação 039/2019, em articulação com o documento anterior, bem como a análise do texto normativo em si, em articulação com a revisão bibliográfica sobre as concepções de infância e Educação Infantil.

A escolha do tipo de análise para a pesquisa, nos parece um tanto quanto óbvia, já que, desde o título revelamos o interesse em um documento, mais especificamente uma Deliberação. Contudo, para além do texto normativo e com a preocupação do mesmo não contemplar as lacunas vivenciadas no processo de sua elaboração, a análise pretende agregar as atas produzidas nesse período, de modo a nos aproximarmos ao máximo da realidade social, as relações estabelecidas e principais interesses que nortearam e influenciaram o percurso e a conclusão da Deliberação 039/2019.

Um dos grandes objetivos desse tipo de análise é proporcionar a verificação de questões que são reveladas pelos documentos e nos posicionam sobre modos de viver, de ser e de compreender momentos constitutivos da nossa história e os diversos fatos sociais que ocorreram.

A riqueza da análise documental também se dá pela diversidade de objetos que se enquadram nesta perspectiva, como documentos escritos, numéricos ou estatísticos, som, imagem e documento-objeto. Assim, o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

Vale destacar também a importância, que cabe ao pesquisador, de se colocar no contexto de quem produziu o documento, para não comprometer a integridade da pesquisa. O que exige do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa, considerando que o documento, por ser um produto da sociedade, sofre influências econômicas, hierárquicas, sociais e políticas. Dessa forma, historiadores como Le Goff (1996) indicaram que o documento é sempre uma espécie de monumento, pois guarda em si narrativas de grupos dominantes, que tinham o poder de realizar registros frente a outros grupos sem essa possibilidade.

A análise documental deste trabalho se dividiu em duas etapas. A primeira é a seleção e o acesso aos dados, sendo a aproximação do pesquisador à origem motivadora

da pesquisa que se pretende realizar e a busca das fontes relevantes para sua investigação. A segunda é a análise dos dados selecionados, quando os documentos são apreciados e analisados detalhadamente: nesta etapa os pesquisadores analisam a credibilidade e a representatividade do documento, fazem uma interpretação do conteúdo das mensagens, buscando ler inclusive as entrelinhas, com a finalidade de encontrar respostas para o problema de pesquisa em questão. Para Gomes (2007, p. 91), “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

Assim, acreditamos que a análise documental é fundamental para a produção e o enriquecimento da pesquisa e possíveis reflexões, passíveis de ultrapassar as linhas e o corpo de uma pesquisa e chegar à prática do chão da escola, seguida da análise das atas constituídas pelo CME de Niterói, no período da elaboração do documento principal, que poderão contribuir para este diálogo, trazendo as principais questões, dúvidas, interesses e até angústias vivenciadas nesse período. Perspectiva que já antecipa a ideia de que a Deliberação nos parece um instrumento “meio”, que faz a interlocução entre todas as discussões e interesses que antecederam a sua conclusão e o que deve ser priorizado e entendido como primordial na concepção da Educação Infantil na cidade de Niterói.

Constatou-se que, por mais que a educação infantil em Niterói tenha marcos legais bastante avançados e que dialogam com documentos nacionais, ainda há uma distância entre a qualidade que se deseja em uma escola para a infância nos estudos teóricos e o que foi possível estabelecer legalmente na normativa municipal.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Qualidade. Conselho Municipal de Educação de Niterói.

CINEMA FALADO: O USO DA CINEMATOGRAFIA COMO FONTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA APLICABILIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Monica Ferreira de Farias
NIPHEI/FFP/UERJ

Taynara Pessanha França
FFP/UERJ

Esta pesquisa tem como centralidade analisar a utilização do cinema como um elemento de problematização das práticas pedagógicas, instituídas através do processo de formação docente e dos processos históricos delineados com a criação e o funcionamento de uma Escola pública do ensino fundamental, fundada em 1976 no Município de São Gonçalo - RJ. A partir da exibição de filmes e vídeos relacionados aos temas da Educação, realizamos oficinas pedagógicas marcadas por debates com o corpo docente da Escola, que resultam em escritas das vivências pedagógicas, articuladas à produção de saberes e sua aplicabilidade nas práticas educativas (FREIRE, 1996). Optamos pelo grupo de docentes para atender à necessidade da pesquisa em apreender o conjunto de significados impressos sobre as práticas pedagógicas, como lugares em que as estratégias de ação e intervenção denotam o saber incorporado no processo de formação docente e suas interfaces com o cotidiano escolar. Em busca da compreensão das questões que perpassam as estruturas objetivas em que se localizam as práticas sociais, decidimos pelo uso de metodologias de base qualitativa para realização de um estudo de caso nesta Escola, gerando um conjunto de dados que se configura em um espectro diversificado de possibilidades, permitindo o aprofundamento e a particularização de questões que expressam o cotidiano escolar em diálogo com a comunidade.

Considerando que a instituição pedagógica caracteriza-se como um campo (BORDIEU, 2004) para onde convergem forças dos polos dominante e dominado, produzindo uma interação entre os diferentes atores sociais que deles fazem parte, observa-se que, ao mesmo tempo em que estes atores interiorizam as estruturas objetivadas, produzem um tipo de ação configurada pelo sentido dado às mesmas. Desta forma, cabe à pesquisa científica desconstruir este espaço naturalizado em nossa cultura como forma de contribuir para a deflagração dos discursos silenciados pela dominação

simbólica e suas formas de atuação nas práticas sociais. Em busca da compreensão das especificidades e singularidades que compõem os processos educativos como instrumentos de socialização e produção de significados, a investigação científica investe no mapeamento e análise dos dados que auxiliam a identificação das diversas formas de ação e organização do campo (BOURDIEU, 2004) em que se define a Educação no Brasil. Destacamos a permanente preocupação com o uso dos instrumentos metodológicos inerentes à pesquisa, tanto no que se refere à possibilidade de elaboração de uma análise em perspectiva do objeto de estudo, como também, no que tange ao aprofundamento dos dados, a partir dos investimentos na produção dos registros feitos pelas docentes e dos debates realizados nas oficinas pedagógicas. Objetivando a definição e ampliação do campo de pesquisa, elegemos a cultura como categoria central para a compreensão das práticas pedagógicas, em consonância com sua dimensão ativa na elaboração de uma rede de significados socialmente construídos (TURA, 2005) e em interface com o cinema como forma de expressão e representação da realidade social (BARROS, 2011).

As oficinas pedagógicas apontam para a criação de inúmeras possibilidades de expansão e reflexão sobre as estratégias de intervenção de caráter interdisciplinar, a partir do surgimento de questões que, de certo modo, demarcam as interações entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar e suas relações com os diferentes grupos sociais com os quais a Escola dialoga em sua dimensão institucional. São inúmeras as contradições e adversidades encontradas no exercício das atividades realizadas pela pesquisa e suas relações com o processo de efetivação das políticas públicas no Município de São Gonçalo. Com base neste ambiente, reformulamos algumas práticas de pesquisa, considerando a necessidade de adequação dos procedimentos técnicos às expectativas em torno da continuidade das atividades propostas. A articulação entre as questões discutidas nestas atividades e as práticas pedagógicas vivenciadas pelas docentes demonstra de forma original, o surgimento de um espaço plural e diverso, em que os atravessamentos políticos e pedagógicos, refletidos nas experiências individuais e coletivas, dinamizam e potencializam os diálogos acerca das temáticas que perpassam a realização da pesquisa. Durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid 19, realizamos encontros virtuais, impulsionados por diferentes formas de comunicação promovidas em parceria com instituições de ensino, centros de documentação histórica e de preservação do patrimônio, espaços culturais e produções artísticas que foram fundamentais para a reconfiguração dos debates e propostas desenvolvidos no âmbito das oficinas

pedagógicas e suas relações com as experiências vivenciadas pelas docentes ao longo desta etapa. O período correspondente à pandemia nos anos de 2020 e 2021 contou com um Ciclo de Debates Virtual e a participação de educadores de diferentes áreas para a efetivação das discussões em torno das demandas apontadas pelas docentes. A interação nas atividades propostas, por parte das docentes, revelou-se extremamente difícil, denotando os efeitos destes acontecimentos sobre a configuração de um campo (BOURDIEU, 2004) de lutas e impasses, vivenciados pelos atores sociais que atuam nestes espaços. Os impactos causados pela pandemia demonstraram o aprofundamento dos efeitos da desigualdade social e os conflitos que permanecem latentes em todas as esferas sociais.

A referida Escola e seu corpo docente e administrativo encontraram inúmeros impedimentos para a execução das práticas pedagógicas necessárias à continuidade do trabalho desenvolvido pelas docentes. Através das atividades propostas pelas oficinas pedagógicas, em diálogo com as docentes, observamos a necessidade de inserção destas atividades em núcleos de avaliação permanente e comprometidos com as noções de pluralidade e diversidade, presentes nas abordagens realizadas, constituindo-se como instrumentos de grande relevância para a dinamização das práticas incorporadas pela pesquisa em desenvolvimento e suas interfaces com o processo de formação docente. Através da comunicação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, buscamos ampliar as articulações entre as experiências produzidas no âmbito acadêmico e o conhecimento gerado pela apreensão das práticas pedagógicas produzidas no interior da Escola e em suas relações com a Comunidade. Atendendo à necessidade de realização destes objetivos e movidos por incessante inquietação, promovidas pelas exigências do processo de investigação científica, ampliamos a parceria com outras experiências de pesquisa. O trabalho desenvolvido tem demonstrado a importância de um diálogo propositivo na construção de um campo de reflexões que se articula com o processo de formação docente em suas diferentes áreas de atuação, apontando a necessidade de realização de ações conjuntas que permitam a produção de itinerários comprometidos com a socialização e divulgação dos resultados da pesquisa.

Referências

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História. Considerações sobre os Usos Historiográficos das Fontes Fílmicas. Revista Comunicação e Sociedade. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo. Ano 32. No.55. jan/jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1996.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A Propósito dos Estudos Culturais. In.: MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Orgs.) Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2005.

LETRAMENTO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS:
INTERFACES DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone França
PPGedu - FFP/UERJ

Como tudo começou

A intencionalidade de um trabalho com textos, na disciplina de matemática, advém da observação das dificuldades apresentadas pelos alunos, quanto à leitura e interpretação de problemas, bem como da compreensão de que estudar matemática é fazer cálculos. Uma das dificuldades, por exemplo, apresentou-se na "busca de uma palavra-chave" para poder identificar qual cálculo fazer, sem atribuir função para o que estava dito no enunciado, desprezando a composição dele. Outro exemplo se referiu à ausência de uma correlação entre os conteúdos estudados e a sua função para a vida prática, como se o que se aprendia na escola não fizesse sentido para o dia-a-dia. A esse respeito, Charnay (2010) afirma que "um dos objetivos essenciais (e ao mesmo tempo uma das dificuldades principais) do ensino da matemática é precisamente que o que se ensina esteja carregado de significado, tenha sentido para o aluno".

As observações anteriormente mencionadas trouxeram algumas reflexões e um questionamento: como dialogar com os alunos a respeito do que estava sendo estudado, a partir da perspectiva do texto e não somente do cálculo? A importância da educação para o conhecimento formal, também se estende para a vida social, ao primar pela criticidade e pelo pensamento do aluno, no que diz respeito ao seu contexto e às suas relações.

Subjacente à proposta da atividade, perpassa a intencionalidade do letramento matemático. Este, segundo Arruda, Ferreira e Lacerda (2020) é tratado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), a partir da premissa do *Programme For International Student Assessment* - PISA (2012), ao evidenciar que o letramento matemático auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo.

Nessa perspectiva, este trabalho tomou como pressuposto que o letramento é o elemento fundante e mobilizador para que a leitura dos textos, a produção e a resolução de problemas aprimorassem a reflexão, a criticidade e a argumentação, expandindo o conceito de alfabetização matemática. A esse respeito, Smole (2001) sinaliza que

organizar o trabalho em matemática de modo a garantir a aproximação dessa área do conhecimento e da língua materna, além de ser uma proposta interdisciplinar, favorece a valorização de diferentes habilidades que compõe a realidade complexa de qualquer sala de aula (SMOLE, 2001, p. 29)

A partir do exposto, entende-se que o diálogo estabelecido entre letramento e resolução de problemas contribui com a comunicação nas aulas de matemática e, ao comunicar suas ideias e suas formas de elaborar e resolver problemas, o aluno desenvolve e aprimora a capacidade de refletir sobre o que pensou, o que produziu. Há também, uma outra contribuição, que é a de aproximar a matemática das demais áreas do currículo, como disciplina que pode estar interligada com novas proposições e atribuições de sentido à sua aprendizagem. Ressalta-se que a elaboração de problemas tem seus desafios, mas é uma atividade que pode apresentar resultados significativos, “pelo desafio que eles (os alunos) colocam à organização das ideias e pelas perguntas pertinentes que obrigam muitas vezes a repensar os problemas”, conforme sinaliza Ponte (2003, p.2).

A atividade e suas etapas

A atividade se estruturou em três etapas: a primeira, referente à leitura do texto norteador e a marcação de todos os elementos identificados no mesmo, como sendo da área da Matemática. Em seguida, a partir da leitura e das marcações, os alunos recebiam os problemas que estavam vinculados às informações contidas no texto, para resolvê-los e explicar a sua resposta, a partir do cálculo e resultado apresentado. Por fim, na terceira etapa, os alunos foram estimulados a elaborar problemas, tomando por referência as operações fundamentais, por exemplo, ou qualquer outro conceito/conteúdo que julgassem apropriado para compor as etapas de início, meio e fim de um problema, bem como a objetividade da pergunta a ser feita, caso existisse, quanto ao que se queria propor.

Adquirir a autonomia de uma linguagem e interpretá-la, foi um dos grandes desafios vivenciados, que enriqueceu os argumentos, as discussões sobre as soluções encontradas, quando da resolução de um problema proposto pela professora ou elaborado por um(a) colega. Este movimento contínuo do saber particular em diálogo com o saber do outro, é um exercício profícuo de produção de conhecimento tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse exercício, encontramos o ciclo gnosiológico do qual trata Freire (2009), aquele em "que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente". Nessa perspectiva, encontra-se a relevância do que trata este trabalho.

Considerações finais

A aplicabilidade dos conceitos, o sentido dado ao texto e aos problemas, bem como, o registro e a interlocução com os pares a partir deste, sinalizaram que ainda vivemos um distanciamento sobre o sistêmico da prática, mas, por outro lado, corroborou com a assertiva de que quanto maior o investimento nas práticas de letramento e de visão de mundo, mais preenchida de significado se torna a aprendizagem da Matemática. A atividade para o professor, sinalizou o percurso percorrido pelo aluno e a observação sobre como este comunica o que sabe. No momento, essa mesma estrutura de ação, vem sendo aplicada em outras turmas do Ensino Fundamental, na perspectiva de que o saber matemático vai muito além do cálculo e está diretamente relacionado à construção do pensamento e à argumentação.

Referências

- ARRUDA, Fernando Souza de; FERREIRA, Robson dos Santos; LACERDA, Alan Gonçalves. *Letramento matemático: um olhar a partir das competências matemáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental*. Ensino da Matemática em Debate (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 7, n. 2, p. 181-207, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/48745/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023, às 17h32.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Documento norteador para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares do país. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 ago. 2022, às 21h15.
- CHARNAY, Roland. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma [et al]. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre, Artmed, 1996. Reimpressão 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura), 166p.
- FONTEQUE, Viviane Bergamini; SETTI, Elenice Josefa Kolancko; VERTUAN, Rodolfo Eduardo. *Elaboração de problemas no ensino de matemática: um estudo a partir dos anais do XIII EPREM*. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/viewFile/270/90. Acesso em 30 jul. 2019, às 22h08.
- PISA. *Relatório Nacional PISA 2012: Resultados Brasileiros*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. ISBN 978-85-63489-17-3. Acesso em 09 ago 2021, às 16h40.
- PONTE, João Pedro Mendes da. *Investigar, ensinar e aprender*. Actas do ProfMat, Lisboa, PT, 2003.
- SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SÃO GONÇALO: ANÁLISE DOS
ENCONTROS DE AVALIAÇÃO, DESEMPENHO E MONITORAMENTO (ADM-
2015) PRODUZIDOS POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE
MUNICIPAL

Graciane de Souza Rocha Volotão

UFF

O artigo trata de um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida a partir de documentos produzidos pelos profissionais da educação de São Gonçalo na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Os objetivos da pesquisa foram em compreender como as políticas de avaliação para a qualidade articulam-se nas políticas de São Gonçalo e identificar nos documentos das reuniões de avaliações os contextos que demandam atenção e que, na visão dos atores, impossibilitam o alcance da qualidade educacional.

Trata-se de uma pesquisa de natureza documental e análise de um conjunto de documentos elaborados na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo no ano de 2015. Esses documentos foram construídos por professores e gestores por meio de encontros denominados: Avaliação, Desempenho e Monitoramento – ADM 2015.

O principal aporte teórico utilizado foi o livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016) para compreender a atuação política da Rede Municipal e das equipes das escolas em São Gonçalo.

Na análise das Atas das reuniões de avaliação ADM, foi possível observar, como afirma Lima (2015), que geralmente nos relatórios de avaliações externas os espaços de discussão das questões educacionais são poucos e isso acaba por ignorar os constantes processos de decisões que acontecem dentro das unidades escolares, culminando em um distanciamento entre as avaliações externas e internas.

Participaram dos encontros 107 escolas municipais com os registros em atas, arquivadas na Semed/SG. A proposta foi identificada como medida para provocar reflexão e análise sobre os resultados do IDEB por unidade escolar. As reuniões de ADM foram realizadas com os registros em atas dos encontros entre a equipe da Subsecretaria de Ensino e Apoio Pedagógico e as equipes administrativo-pedagógicas das escolas.

Os registros dos encontros das ADM permitiram perceber que os encontros foram espaços privilegiados de escuta e trocas entre as equipes técnico-pedagógica-administrativas nas suas dificuldades cotidianas, pois promoveram diálogo com pares, um atributo difícil no cotidiano. Registrados em algumas atas queixas de que tais diálogos são inviabilizados pelo cotidiano tumultuado, pela burocracia e pelas urgências.

Por meio da leitura dos registros das atas de 2015, foi realizada uma análise das políticas traduzidas e interpretadas pelos atores, nos documentos das ADM. A pesquisa buscou identificar os contextos que demandam atenção e que, na visão dos atores, impossibilitam o alcance da qualidade educacional. Segundo a teoria da atuação elaborada por Ball, Maguire e Braun (2016), a política pode até criar o contexto, mas esse precede a política e, assim, não é possível haver políticas desvinculadas dos contextos.

A opção adotada, com as atas de registro das reuniões de Avaliação, Desempenho e Monitoramento (ADM) de 2015, foi a realização de uma síntese com alguns assuntos selecionados, em registros documentais que envolveram a Semed/SG, os gestores da Rede Municipal e os representantes das escolas.

Das respostas dos representantes das escolas, 18 unidades escolares apresentaram fluxos da política em contextos situados; 20, contextos materiais; 23, culturas profissionais; e 21, contextos externos, seguindo as categorias da teoria.

As questões de carência de pessoal, ou seja, professores e apoio como coordenadores, merendeiras, inspetores e pessoal de limpeza, foram apontadas. Assim, a demanda de carência de pessoal foi registrada por todas as escolas e observada em todas as atas das reuniões.

Em quatro momentos aparece a questão da violência da comunidade como impedimento para uma educação de qualidade. Em territórios vulneráveis com registros altos de violências, domínio de milícia e tráfico de drogas, inevitavelmente este contexto é inserido na escola, sem nenhuma possibilidade da escola estar distanciada da realidade que a sua comunidade vive.

As atas da ADM, por serem descritivas, fizeram vir à tona outros assuntos, como, por exemplo, uma escola pediu para a equipe da Semed/SG um transporte escolar para diminuir a infrequência dos estudantes. Outra escola declarou que há fila de espera por vaga na escola, anunciando, assim, à equipe Semed/SG uma demanda reprimida na comunidade em que está localizada.

De acordo com os contextos apresentados por Ball, Maguire e Braun (2016), aparecem alguns registros do contexto sobre a Cultura Profissional, apontando a forma

como os representantes das escolas percebem a atuação dos profissionais nas escolas em que trabalham sinalizando o que consideram como valores, compromissos e experiências.

A necessidade de valorização do trabalho da equipe gestora e dos docentes aparece nessa categoria como uma forma de defesa das ações e dos seus próprios cargos, visto que dialogam entre gestores de escolas e da Rede. Assim, aparece também o conflito dos sentidos de qualidade da educação.

Os contextos situados, quando surgem, quase sempre estão na esfera das dificuldades que os representantes das escolas, em suas funções de gestores escolares, encontram em relação aos conflitos e fatores que envolvem as famílias dos estudantes, a comunidade, o nível socioeconômico, a violência externa à escola, queixas de que as famílias não valorizam a educação e números elevados de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ao tratar da gestão democrática cabe destacar que a Rede Municipal de São Gonçalo, em 1999, por meio da Portaria n.º 003/Semec/1999, experimentou a eleição direta para diretores, porém isso não mais ocorreu na cidade. Todavia, desde 2000 não há registro de eleição para direção na Rede.

Nas atas de 2015, há registros de demanda em relação às condições de trabalho, uma realidade que os elaboradores da política nem sempre levam em conta, ignorando que as escolas são imersas em uma complexa dinâmica. As unidades escolares não são entidades simples, pelo contrário, são compostas por uma diversidade de pessoas, práticas e atividades por vezes incoerentes e precárias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 143).

As temáticas evasão, reprovação, infrequência, violência e carência de pessoal foram assuntos apontados nas 15 atas analisadas. Como resultado da pesquisa foram destacados diversos fatores que dificultam o alcance da qualidade educacional, como: as dificuldades de comunicação com as famílias, absenteísmo de professores, infrequência dos estudantes, a evasão, a violência externa, a falta de recursos tecnológicos, dentre outros.

A análise dos documentos permitiu levantar aspectos que, na visão dos que atuam na educação pública de São Gonçalo, dificultam o alcance da qualidade educacional.

Foi possível inferir que os encontros viraram um espaço de levantamentos de demandas, emergindo as dificuldades de comunicação com as famílias dos estudantes que estavam evadindo, a falta de infraestrutura e manutenção dos prédios, escassez de recursos materiais, humanos, a inviabilidade de atendimento adequado aos estudantes

com deficiências e os desafios impostos pelas diversas violências em que as comunidades escolares estavam inseridas.

Referências

- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas. Atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- LIMA, L.C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015.
- SÃO GONÇALO. *Avaliação, desempenho e monitoramento*. Atas disponibilizadas do arquivo SEMED, 2015.

RELATÓRIOS ESCOLARES E A PRÁTICA DE ESCRITA DAS MULHERES PROFESSORAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM DUQUE DE CAXIAS

Regina Lucia Ferreira Cravo

Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias

Uma reflexão sobre o processo de construção da escrita de relatórios escolares em uma escola pública de Duque de Caxias é proposta neste estudo através da análise das práticas de escrita das mulheres professoras que nela atuam. Nessa direção, o estudo busca compreender o relatório descritivo como instrumento de avaliação do desempenho e da aprendizagem resultante da escrita sobre algo ou alguém. No caso aqui, o representado/produzido aluno da educação infantil. No estudo, essa compreensão sobre o relatório apoia-se nas contribuições de Jussara Hoffmann sobre a proposta de avaliação e no entendimento proposto pela Base Nacional Curricular Comum que ao defender a prática avaliativa na perspectiva mediadora ressalta que ela é parte do trabalho do educador ao qual cabe refletir, organizar, planejar, mediar as práticas e as interações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. O relatório descritivo, nessa prática avaliativa proposta, funciona como um tipo de registro realizado pela professora que permite/ permitirá evidenciar a progressão dos alunos ocorrida durante o período observado.

No caso, aqui proposto, considerando as características da organização pedagógica da rede municipal de ensino analisada, o relatório descritivo tem como função colaborar para reorganização dos tempos e espaços da sala de aula, assim como de situações de aprendizagem que devem garantir direitos e promover a diversidade na educação das crianças atuando em total alinhamento com os pressupostos da avaliação mediadora. Ou, conforme o dizer de Hoffmann (2018), os registros e relatórios de avaliação refletem uma história com várias entrelinhas, vividas e produzidas pelas crianças e por seus professores e suas professoras. “Histórias” que devem ser mais do que fichas de avaliação simplesmente. “Histórias” que não devem ser enquadradas em modelos, uma vez que fazem sentido único para aqueles que as viveram e as vivem no contexto da escola infantil apenas.

As contribuições de Certeau sobre a historiografia como espécie de 'versao' nos estudos sobre o cotidiano escolar são acrescentadas nesse momento considerando essa perspectiva dos relatórios escolares como reflexo de uma história. História que faz sentido

para aquele aluno que a viveu e ou a vive naquela classe, naquela sala de aula, em uma escola. Como as professoras apresentam o aluno, esse outro? Como a história desse 'outro', o aluno, vem sem 'inventada', escrita nos relatórios descritivos escolares nesse contexto escolar analisado e proposto aqui? Certeau no livro “A invenção do cotidiano- 1.as artes do fazer” (7ª reimpressão) analisa a escrita ou melhor a escritura como prática que hierarquizaria conquistaria e organizaria o mundo seguindo uma espécie de modelo do “colonizador” no qual a escrita funcionaria como estratégia de produção da história dos indivíduos. Escrever seria “uma prática mítica moderna”, visto que “a origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto (2021; p.204). O ato de escrever ou escritura pode ser entendido como atividade concreta que consiste, em espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado (Certeau,2021; p.204).

Os indivíduos neste estudo são os alunos/crianças que são os objetos produzidos através dos textos impressos nas folhas em branco dos relatórios descritivos. A folha em branco, primeiro elemento nesse entendimento proposto pelo autor, nesse momento, nos remete à ideia de texto como construção e futuro domínio da existência. A folha em branco atua como uma local de produção para o sujeito. Ao mesmo tempo em que são escritos, reescritos, esses indivíduos/alunos deixariam de existir para se transformarem em uma invenção, em uma criação do professor e ou da professora, uma criação da escola que contribui para “produção de verdades”, controle, distribuição do poder. Dessa forma, esse aluno passaria a existir: no texto/documento escrito do relatório descritivo! Texto escrito que após sua publicação, impressão, passa então a circular, transitar pelo espaço escolar trazendo a história do “sujeito”. Qual história sobre nosso aluno está sendo contada? Qual sentido está sendo atribuído a história contada? A escrita dos relatórios escolares é uma prática de criação. É uma experiência que pode possibilitar às professoras e aos professores a reflexão sobre a produção da narrativa desenvolvida na qual projetamos visões de mundo, de sociedade, de homem e de educação. Ou conforme nos lembra Perez (2017), escrever é um ato potencializador de processos/movimentos de formação (p.23), pois o trabalho com o material simbólico que se exterioriza nas falas(escritas) e práticas cotidianas das professoras e dos professores deve procurar compreender como sujeitos individuais e coletivos projetam a sua visão de sociedade e da natureza do ato educativo, a partir da historicidade das relações e condições de

produção inscritas em seus corpos, seus espaços e tempos sociais, seus infinitos culturais e seus anseios(p.24).

A análise da escrita dos relatórios escolares nos conduz a reflexão sobre os efeitos da estigmatização. Segundo Goffman (2008), um indivíduo é estigmatizado quando apresenta um atributo que o desqualifica diante dos outros. A desvalorização ou desqualificação pode incidir em características corporais, morais ou grupais. Croizet (apud Zanten 2011) destaca que as pesquisas sobre estigmatização conheceram um forte desenvolvimento nas ciências sociais desde o começo da década de 1990. Nesse contexto, várias delas avaliam a função dos julgamentos, das apreciações fornecidas pelos docentes, assim como das concepções sobre a dificuldade escolar acerca dessas dinâmicas. Verifica-se a necessidade de identificar as práticas pedagógicas capazes de reforçar esses fenômenos a fim de dissuadir seu uso. Desacreditar os desempenhos fracos, a culpabilização dos alunos por suas notas ou a exaltação dos aspectos comportamentais pouco típicos como dificuldades de entrosamento e o não desenvolvimento de habilidades são alguns dos elementos que deverão ser analisados. Dessa forma, a análise da prática de escrita dos relatórios descritivos escolares constitui importante estratégia para pesquisa em educação e para a formação/ reflexão dos professores e professoras. O estudo propõe, então, através da análise dos relatórios descritivos escolares escritos por professoras de uma escola pública da referida rede municipal de ensino aqui revisitado, pensar/perceber indícios dessa dinâmica de construção do outros, sobre o outro, no caso, os alunos ‘sujeitos’ no processo das aprendizagens no cotidiano escolar.

LETRAMENTO MATEMÁTICO COMO PERSPECTIVA DE MELHORIA DA APRENDIZAGEM NA EJA

Cremilda Barreto Couto
FeMASS/NUGEPPE-UFF

VANESSA LÚCIA DE OLIVEIRA
FeMASS

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em dezembro de 2022 na Faculdade Municipal Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS) – Macaé/RJ, que teve como tema “Letramento Matemático na Educação de Jovens e Adultos”.

Por considerar que o entendimento e conhecimento matemático auxiliam no desenvolvimento crítico, construtivo e consciente do sujeito em formação, compreende-se a relevância de apresentar a temática como parte da discussão do currículo de formação inicial em Matemática, objetivando contribuições para a prática pedagógica. Bem como, na elaboração de políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, que já se encontram em serviço.

A pesquisa se deu ao longo de 1 ano e meio, tendo a abordagem metodológica um viés qualitativo, uma vez que buscou-se analisar e compreender os materiais já publicados e aplicados a respeito do tema. Tendo cunho descritivo, que segundo Gil (2002, p.41), “são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. E exploratório que, “têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Gil (2002, p.42)

Para fundamentar teoricamente o tema, utilizou-se a referência de “Letramento” a partir de Magda Soares (2003) e documentos como: relatórios do PISA (2012) e a BNCC (2017), que fazem menção ao conceito de “letramento matemático”. A concepção de Educação Matemática para os Jovens e Adultos foi discutida a partir de Fonseca (2002).

A pesquisa de campo tomou formato quantitativo a partir da escolha do questionário fechado como instrumento para coleta de dados, apresentados posteriormente em formato de gráficos. A análise dos questionários deu-se a partir de uma amostra de 37 alunos, entre 18 e 45 anos, graduandos de licenciatura em Matemática, numa faculdade pública municipal. A distribuição ocorreu no primeiro semestre do ano

de 2021, na plataforma *Google Forms*. Dos cinquenta questionários distribuídos retornaram trinta e cinco. Nesta etapa do trabalho objetivou-se conhecer as dificuldades enfrentadas na área e o nível de conhecimento sobre o Letramento Matemático, antes e durante a realização da graduação.

Inicialmente, pensou-se sob a perspectiva ampla da leitura e oralidade tomando-se a concepção de letramento posta por Soares (2003), ao afirmar que, quando [...] “uma pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros”, em um contexto cultural torna-se uma pessoa diferente (SOARES, 2003, p. 37).

Para na sequência apropriar-se do conceito de letramento matemático, ao entender a concepção de conhecimento matemático para além da compreensão das quatro operações (somar, subtrair, multiplicar e dividir). Nesta perspectiva, concebe-se a disciplina matemática como possibilidade de envolvimento social, estimulando o sujeito a comunicar-se melhor, sendo desafiado na sua percepção, compreensão perante as situações problemas.

Por muito tempo, a alfabetização matemática era somente conhecer a grafia dos números, dominar algumas técnicas, decorar tabuadas, fazer a contagem decorada como se fosse cantiga, associar quantidades a conjuntos de objetos e símbolos. Envolveria também a mecanização da maneira de fazer algumas “continhas” e memorizar propriedades, como “a ordem das parcelas não altera a soma” (DANTE, 2021, p. 19).

Ainda, numa interlocução possível, considerou-se que práticas referentes a argumentação e estimulação de um raciocínio matemático, marcam construções diferenciadas de autoconfiança e criam formas de interações significantes entre professor, aluno e colegas em sala de aula. A Comunicação, está envolvida e mostra-se, ainda, como sendo um desafio na linguagem matemática, pois seu nível de letramento influencia em sua habilidade de interagir também com o mundo. De acordo com o relatório do PISA, Letramento em matemática envolve comunicação. O indivíduo percebe a existência de algum desafio e é estimulado a reconhecer e a compreender uma situação-problema. Leitura, decodificação e interpretação de afirmações, perguntas, tarefas ou objetos são habilidades que habilitam o indivíduo a formar um modelo mental da situação, o que é um passo importante para compreender, esclarecer e formular um problema. Durante o processo de resolução, é possível que os resultados intermediários precisem ser resumidos

e apresentados. Mais tarde uma vez que uma solução tenha sido encontrada, é possível que o estudante precise apresentar a solução para esse problema, e talvez uma explicação ou justificativa para outros (PISA, 2012, p. 24).

D’Ambrósio (2004), contribui ao referir-se ao exercício da cidadania do sujeito letrado matematicamente, ao afirmar que,

[...] lidar com números, como aparecem nos preços e medidas, nos horários e calendários e, mesmo, ser capaz de efetuar algumas operações elementares, é insuficiente para o cidadão. É enganador crer que a mera alfabetização conduza ao pleno exercício da cidadania (D’AMBROSIO, 2004, p. 36).

Como resultado a pesquisa apontou que quase 40% dos entrevistados não conhecem a prática do letramento matemático, trazendo a tona o quanto os debates sobre o ensino – aprendizagem da matemática, na perspectiva do letramento, precisam estar presentes nos cursos de graduação, uma vez que os docentes que estão sendo formados podem obter uma aproximação com o conceito, podendo assim utilizá-lo em sua vida profissional.

A Formação Continuada aparece sob o viés da troca de experiências bem-sucedidas entre professores da EJA, junto aos alunos em formação, apontada como promotora de reflexões e aproximações possíveis. Além de discussões sobre o currículo e a avaliação, que necessitam ganhar aspectos próprios, a fim de provocar mudanças gradativas que favoreçam o distanciamento dos estudantes do passado de fracasso e insucesso.

Em tempo, destaca-se as dificuldades em se encontrar literatura voltada para a prática do letramento matemático, especificamente ao público da EJA, podendo prejudicar as discussões na formação inicial e continuada do professor. O não conhecimento do professor e a ausência em sua prática, podem vir a acarretar prejuízos nas construções cognitivas matemáticas, que poderiam imprimir maior sentido à escolarização do jovem e do adulto.

Tal questão traz relevância a este trabalho de pesquisa e aponta para a necessidade de elaboração e incentivo à utilização de recursos para o ensino – aprendizagem de conteúdos matemáticos na EJA.

Não é, pois, por acaso que muitos dos exemplos de trabalhos pedagógicos com a “modelagem matemática” se realizam no âmbito da EJA. Na EJA, aliam-se a necessidade dos alunos em adquirirem instrumental para resolver seus problemas e

a própria disponibilização e diversidades de informações e recursos que o próprio aluno adulto traz para a sala de aula, adquiridos em sua vivência social, familiar, profissional, esportiva, religiosa etc. (FONSECA, 2004, p. 78).

Apontou-se também que os materiais utilizados para essa modalidade, trazem uma característica infantilizada e pouco atraente para os estudantes de matemática da EJA, 97,1% dos respondentes. Isto denota a necessidade de elaboração de métodos reais, que possam levar o sujeito a sentir-se parte de uma discussão existente em sala de aula, a partir de uma educação problematizadora. (FREIRE, 2005)

O olhar sobre a matemática sob a perspectiva do letramento, pode contribuir com a aprendizagem, ao auxiliar os professores a fazerem perguntas apropriadas aos alunos, despertando neles a curiosidade, formulação de hipóteses e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Conclusões

Como parte das conclusões, pode-se destacar a necessidade de inserção no currículo de graduação de Licenciatura em Matemática a discussão sobre letramento matemático, que contribua com as ações da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de diferentes competências nos estudantes.

Os dados capturados apontaram para a importância de re-inclusão da história do aluno jovem e adulto, uma vez que existe dentro desse território da educação uma oportunidade de reinclusão, entendimento e identificação relacionada a diversidade desse grupo cultural na sociedade. Para tal, o diálogo e a solidariedade entre saberes acadêmicos e populares ocupa importante lugar.

Por fim, destaca-se a urgência de elaboração de política pública para a EJA, dado o objetivo deste público em sair das aulas preparados para o mercado de trabalho e o compromisso da universidade em dar a mesma garantia de acesso e permanência do aluno da EJA no Ensino Superior.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DANTE, Luiz Roberto. Letramento Matemático de Bolso: Reflexões para a prática em sala de aula. Editora do Brasil, 2021.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: Da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Maria. Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e Contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

PISA - Programme for International Student Assessment, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 30 de ago. 2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, TECNOLOGIAS, BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE: REVISÃO DE LITERATURA DE 2017 A 2022

Carla Antunes Pereira

PPGE/UNESA

Stella dos Santos Pimenta de Castro

PPGE/UNESA

Adriana Maria de Assumpção

PPGE/UNESA

A tecnologia existe desde que o homem, a partir de reflexões acerca de suas necessidades, começou a criar instrumentos que o auxiliam em suas atividades diárias. Selwyn (2017) nos traz uma afirmação que se tornou um reflexo da nossa realidade no ano de 2020 quando sinaliza que as tecnologias digitais são elementos essenciais para a educação, devido a era na qual vivemos com escolas, universidades, bibliotecas e museus com diversos aplicativos, programas, recursos, plataformas em formatos digitais. Esta afirmativa nos instiga a pensar nas tecnologias educacionais e qual o seu real papel dentro do espaço escolar por meio de uma problematização crítica da tecnologia na educação, com investigação, analisando de forma detalhada o uso das tecnologias no contexto (SELWYN, 2017).

Na conjuntura atual – talvez mais visivelmente do que em outros tempos – percebemos que isto é um fato, devido a dinâmica emergencial adotada no período de isolamento social imposto à população como medida protetiva em meio à pandemia de Covid-19 que acometeu o mundo no ano de 2020 e que se estende até o momento atual. Nesse contexto, nos questionamos: como sucede a relação entre educação infantil e tecnologias? Como compreender o papel dessas tecnologias nesta etapa da educação básica e na prática docente?

A infância possui diversas concepções, mas há um consenso nos estudos históricos, antropológicos e sociais (PINTO; SARMENTO, 1997; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011) de que a infância tem grande pertinência na construção social dos indivíduos. Ao longo do tempo, as discussões sobre este conceito de infância iniciadas principalmente no final do século XVII vêm gerando reflexões sobre esta fase da vida que, hoje temos clareza, é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, físico, social dos indivíduos que compõem a sociedade (PINTO; SARMENTO, 1997). No que

diz respeito à criança como ser social, Nunes, Corsino e Didonet (2011) nos esclarecem que a criança precisa ser vista como um ser holístico, mente e corpo, dotado de inteligência e que precisa de cuidado, atenção e estímulos para se desenvolver amplamente. Além disso, a criança precisa, para ter seu desenvolvimento pleno, estar inserida em um meio social, se relacionar com outros indivíduos – adultos e crianças – de forma a aprender e trocar informações, experiências, valores e vivências (PINTO; SARMENTO, 1997). Essa interação e construção social na infância se dá ao longo de seus anos iniciais de vida, de acordo com suas fases de desenvolvimento.

Desta forma, a Educação Infantil (EI) tem particularidades exponenciais que a diferenciam das outras etapas da educação básica, principalmente quando pensamos em como ela se adequa aos usos das tecnologias digitais na prática pedagógica. Sonia Kramer (2016) ao contextualizar a EI na Educação Brasileira e o seu papel social nos esclarece a respeito da importância de se respeitar os direitos das crianças da EI para que elas possam ser reconhecidas no espaço social e a partir daí, se desenvolverem experienciando a arte, a cultura, o convívio social, a ciência, valorizando os espaços culturais a partir do convívio na EI. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, na sua Seção II - Da Educação Infantil (BRASIL, 1996), a EI está configurada em duas etapas, sendo a primeira, Creche para crianças até 3 anos de idade e a segunda, a Pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos incompletos de idade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dessas crianças, nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social em parceria com a família e a comunidade. E para contemplar todas as necessidades do público infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta o interesse de se preservar os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p.38). Tanto os direitos de aprendizagem e desenvolvimento quanto os campos de experiências reúnem os elementos que caracterizam o ensino na EI principalmente através do brincar e dos momentos de exploração, tanto individual quanto em grupo, do meio onde estão inseridos. Dentro dos direitos da infância, no item Explorar, a BNCC enfatiza que os alunos da educação, entre outros fatores, deverão ampliar saberes nas modalidades da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2018). E se relacionando com este direito da criança de explorar na EI, temos ainda na BNCC alguns destaques nas suas competências gerais da Educação Básica que, entre outros itens, remetem claramente a questão do uso das tecnologias digitais na educação. Nesse sentido, especificamente, a BNCC incentiva o uso das ferramentas tecnológicas para desenvolver as habilidades dos alunos, como

consta nas seguintes competências gerais da Educação Básica 4 e 5 utilizando linguagens-verbal, corporal, visual, sonora e digital, além de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e reflexiva.

Sendo assim, mediante a inclusão das tecnologias digitais na EI é importante frisar que tipo de formação os professores estão recebendo em sua formação inicial quanto em serviço e continuada afim de incluir os aparatos tecnológicos em seu planejamento pedagógico. Percebemos que as crianças pequenas estão inseridas neste contexto tecnológico cada vez mais cedo, já nascem em um mundo digital em que os diversos recursos tecnológicos são utilizados em seu cotidiano.

Consideramos que negar a presença das tecnologias digitais como mais um recurso pedagógico não faz sentido no meio escolar, principalmente depois do período em que vivemos a pandemia da Covid-19, e, nesse sentido, ressaltamos a importância de refletir de que forma os docentes incluem as tecnologias digitais no trabalho cotidiano com as crianças pequenas com a finalidade de levá-las a compreender a presença dos aparatos digitais em seu meio social e na sociedade.

É fundamental que os docentes que trabalham na EI possam refletir e questionar sobre as tecnologias digitais que são impostas as crianças pequenas e analisar quais finalidades que são propostas para a primeira etapa da educação básica. Precisamos de uma formação de professores inicial, continuada e em serviço que aborde de forma crítica e reflexiva sobre as tecnologias digitais e a forma que está sendo repassada nos documentos que norteiam a educação como a BNCC.

Considerando as questões expostas, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as discussões apresentadas nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos sobre o uso das tecnologias e as práticas docentes na educação infantil de acordo com o que versa a BNCC, analisando as percepções em torno dessa relação entre a EI, tecnologias e a BNCC. Este trabalho é um recorte inicial das pesquisas de mestrado das duas primeiras autoras desse texto (em andamento) que abordam formação docente, tecnologias e educação infantil no contexto da pandemia de COVID-19.

A metodologia adotada para este trabalho foi de pesquisa qualitativa, a partir da revisão de literatura. A coleta de dados se deu por meio de mapeamento e análise dos artigos, teses e dissertações encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2017 até o momento atual, 2022, considerando também o contexto da Pandemia, recorte temporal das pesquisas em andamento. Na BDTD foram encontrados na pesquisa geral 25 teses e

dissertações, a partir dos descritores “educação infantil”, “tecnologia” e “BNCC”. No Portal da CAPES, a partir dos mesmos descritores foram encontrados na pesquisa geral 155 artigos publicados.

Embora a BNCC ressalte a importância de se inserir as tecnologias em todas as etapas da educação básica, evidenciamos a partir desta revisão de literatura que as discussões referentes ao tema em questão apresentam poucas reflexões sobre o uso de tecnologias e a educação infantil. Percebemos que o uso das tecnologias está relacionado com a pré-escola e o ensino da matemática e de ciências especificamente, porém essas reflexões não abarcam a creche, por exemplo. Desta maneira, nossas reflexões parciais denotam que este campo de pesquisa carece de contribuições que discutam de forma mais aprofundadas sobre a EI e como as tecnologias podem ser inseridas de forma a atender as necessidades da BNCC. Portanto, a BNCC ratifica a tecnologia na EI, mas os professores e as escolas ainda não estão preparados para esta inclusão tecnológica e assim, percebemos uma desigualdade digital entre os contextos escolares e o documento oficial que prega uma justiça social tecnológica.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In.: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2016.
- PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords). As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 293 páginas. ISBN: 9729732310.
- SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCH, Cláudia Hilsdorf; KADRI, Michele Salles El; WINDLE, Joel Austin (Orgs.). Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FEDERAL NA BAIXADA
FLUMINENSE: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS

Adriano Gomes da Silva

FEBF/UERJ

Marcos Luis Oliveira da Costa

FEBF /UERJ

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

FEBF/UERJ

Leandro Sartori

FEBF/UERJ

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os estudos sobre o regime de colaboração no município de Duque de Caxias, tendo como referência as análises das matrículas na Educação de Jovens e Adultos e de Educação de Horário Integral. Nos procedimentos metodológicos foram utilizados levantamentos bibliográficos, estudos de documentos federais e municipais e análises de dados das matrículas no município de Duque de Caxias. Como resultado constatamos que, apesar das legislações (Constituição e LDB) e planos (PNE e PME) apontarem a necessidade de garantir a EJA e a Educação de Horário Integral como direito, a política municipal (no caso da garantia de EJA) e os projetos federais (Mais Educação e Novo mais Educação) não têm garantido a matrícula das crianças, dos jovens e adultos. Portanto, constata-se, por exemplo que na EJA e nas Educação Integral, em Duque de Caxias, se repete a realidade nacional de diminuição da garantia do direito à educação.

O município de Duque de Caxias foi nosso foco de estudo para compreender o impacto da ausência de um Sistema Nacional de Educação e da regulamentação do Regime de Colaboração, conforme indicação do Art. 211 da Constituição Federal de 1988. Assim, no desenvolvimento do trabalho, situamos o município de Duque de Caxias na região denominada de Baixada Fluminense, composta por 13 municípios que integram a região metropolitana do Rio de Janeiro.

Duque de Caxias é um município com uma área territorial de 467.319 km², dividido em quatro distritos: Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) registrado em 2010 foi 0,711, considerado

médio. O salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2020, girava em torno de 2,5 salários mínimos. O município registrou nesse mesmo ano 17,2% da sua população formalmente ocupada, ou seja, 158.992 pessoas (IBGE, 2020).

Em relação à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade registrada em 2010 foi de 96,1%, a segunda mais baixa entre os municípios da Baixada Fluminense, ficando à frente, apenas, de Queimados que registrou 95,7% no período. Em 2010, a expectativa de anos de estudo em Duque de Caxias ficou em 9,02 anos, abaixo do registrado no Rio de Janeiro, que ficou com 9,17 anos no mesmo período.

Na Lei Orgânica de Duque de Caxias (1990) tem-se como meta a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar. O Artigo 96 da referida legislação fixa que:

Art. 96. O Município, na elaboração de seus planos de educação, considerará os Planos Nacional e Estadual de Educação, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos Níveis, e a integração das ações do Poder Público, que conduzem a:

- erradicação do analfabetismo;
- universalização do atendimento escolar;

A despeito dos indicativos legais, ainda não se concretizou a realidade de erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar obrigatório. Na realidade da Baixada Fluminense, como em outras regiões do Brasil, a ausência de regulamentação do regime de colaboração e estabelecimento claro quanto ao Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2017) tem gerado consequências ambíguas e contraditórias nas relações entre os entes federados no que se refere a materialização das políticas educacionais e a garantia do direito à educação, como pode-se notar ao analisar as políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Integral.

Apesar de haver consonância entre a legislação federal e municipal de Duque de Caxias quanto a garantir do oferecimento da EJA e da educação em horário integral para alcançar a qualidade, conforme consta nos documentos nacionais (Constituição Federal, LDB, PNE) e tem suas recomendações no Plano Municipal de Duque de Caxias, a política implementada é de redução da matrícula e da oferta da EJA, conforme levantamento que realizamos.

O levantamento evidencia que as matrículas de EJA em Ensino Fundamental na rede Estadual situada em Duque de Caxias caiu de cerca de quatro mil estudantes em 2009 para nenhuma matrícula realizada a partir de 2016. Já nas escolas da rede Municipal

de Duque de Caxias, a matrícula tem tendência de queda de cerca de 11 mil matriculados em 2009 para cerca de 8 mil em 2015 em diante (INEP, s/d)..

Em Barão (2019) discutiu-se a EJA em Duque de Caxias apontando que houve queda na taxa de matrícula na EJA do Ensino Fundamental. Ao comparar as metas para EJA do respectivo Plano Municipal de Educação (PME), notamos que há a indicação de garantia do acesso à alfabetização e à escolarização dos jovens e adultos. Todavia, entre as metas e as estratégias presente no PME e a política efetivada existem lacunas. No PME de Duque de Caxias não apresenta um estudo das matrículas para realizar um diagnóstico para apresentar uma proposta de política municipal que garanta o acesso à EJA, isto é, parece que as metas do PME não dialogam com as políticas em curso neste município.

A mesma sistemática de queda da taxa de matrículas tem sido verificada em relação aos estudantes matriculados em horário integral. Em 2013 e 2014 havia cerca de 20% dos estudantes da rede matriculados em horário integral. A porcentagem despenca para menos de 7% dos estudantes da rede em 2018 (INEP, s/d)..

Temos discutido que a redução das matrículas vinculadas à Educação em tempo Integral contraria os enunciados do PNE 2014-2024 e PME de Duque de Caxias. Quanto ao regime de colaboração associado à Educação em Tempo Integral, percebeu o crescimento de políticas indutoras de expansão de carga horária após o período denominado de redemocratização. A despeito de aparecer citada a possibilidade de expansão de carga horária na letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, é com o estímulo proveniente de quota diferenciada do FUNDEB e com alguns programas decorrentes do PDE que cresce a movimentação em torno do horário ampliado para a educação. Nesse sentido, o Programa Mais Educação teve grande relevância. Sendo assim, a hipótese é que as transformações relacionadas a esse percentual de matrícula estejam associadas às alterações dos programas de estímulo ao tempo integral, o Mais Educação e Novo Mais Educação. (BARÃO; SARTORI, 2019)

Nossas conclusões apontam para a fragilidade das relações instituídas em relação a colaboração entre os entes federados, colocando em situação delicada a garantia direito à Escolarização Básica.

Referências

BARÃO, G. O. D. O Direito à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em municípios da Baixada fluminense. In: RUMMERT, Sonia Maria (org.) Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARÃO, GILCILENE ; SARTORI, LEANDRO ; SILVA, DANIEL ALVES DA .
 ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: dilemas e desafios na Baixada
 Fluminense. Revista Exitus, v. 13, 2023.

DUQUE DE CAXIAS. Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias de 05 de abril
 de 1990. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=3230> Acessado em 20 de
 janeiro de 2023.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em
[https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-](https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e)
[demografico-2010.html?=&t=o-que-e](https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e). Acesso em 08 set. 2020.

IBGE. PNAD-C 2019. Brasília: 2020. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/10070/64506>. Acesso em: 02 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
 TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 04 de nov. de 2018.

SARTORI, L.; BARÃO, GILCILENE DE OLIVEIRA DAMASCENO . Políticas
 Públicas de Educação (em tempo) integral e sua regulação nos municípios da Baixada
 Fluminense. In: XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação,
 2019, Curitiba. Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da
 Educação, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano nacional de Educação:
 significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA ARTE BRASILEIRA

Ana Valéria de Figueiredo

UNESA; UERJ

Mirian Batista da Silva Costa

UNESA

Harime de Jesus Arcenio Bomfim

UNESA

Antonio Otávio Amaral Cunha

UNESA

Stefani Nascimento de Oliveira

UNESA

Introdução

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2001) e Caillois (2017) apresentam o jogo e a brincadeira como elementos que compõem as relações e interações humanas em sua diversidade de ser e estar no mundo nos diversos grupos sociais e suas culturas. O projeto em andamento *Jogos, brinquedos e brincadeiras na Arte Brasileira* tem como objetivo central investigar as representações de jogos, brinquedos e brincadeiras em quadros de artistas da História da Arte Brasileira. Partimos da necessidade social de uma educação plural por e para a diversidade em prol de uma melhor qualidade de vida para todos que deve ser praticada e incentivada nos espaços de formação educativa, formais e não formais, com olhares que contemplem aspectos socioculturais e artísticos mais amplos. Buscamos alargar os entendimentos sobre como os jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes em nossa composição como povo – nos costumes e nas artes - e pode trazer aos licenciandos opções para uma intervenção pedagógica mais potencializada e efetiva nos processos de *ensinoaprendizagem* fortalecendo a formação de professores.

São questões da pesquisa: quais artistas brasileiros/brasileiras representam em suas obras jogos, brinquedos e brincadeiras? Como essas manifestações do lúdico vêm sendo representadas? Quais os principais jogos, brinquedos e brincadeiras mais retratados nas obras e em quais períodos históricos? Quais as origens sociohistóricas e matrizes etnoculturais dos jogos, brinquedos e brincadeiras representadas nas obras? Como esses

jogos, brinquedos e brincadeiras vêm sendo adaptados na contemporaneidade? Quais os aspectos pedagógicos desses jogos, brinquedos e brincadeiras?

Pontos de Partida

O projeto *Jogos, brinquedos e brincadeiras na Arte Brasileira* tem como base a formação estético-cultural de professores, destacando a importância da inclusão de experiências estéticas que vão compor esta formação, reverberando na sua futura atuação em espaços formais e não formais de educação, com as mais variadas faixas etárias.

A ampliação do repertório cultural dos futuros professores pode permitir uma mediação mais plural e consistente no que diz respeito ao conhecimento de sua própria arte e cultura como patrimônio de um povo. Em termos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP; BRASIL, 2019) em seu artigo 6º incisos IX e X apontam os docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura, bem como a liberdade de aprender e ensinar arte e aspectos culturais. O documento faz menção direta às aquisições e desenvolvimento relativos à dimensão artística e cultural na formação de professores, instando esses futuros profissionais como “agentes culturais”, ou seja, iluminando a compreensão dos licenciandos, futuros professores, e sua importância no cenário educativo que não se descola da dimensão da cultura e da arte.

No mesmo documento, o artigo 7º inciso XIV indica a importância da adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais e aponta a necessidade de valorização da cultura e das artes nacionais como um dos princípios norteadores da formação de professores, bem como as contribuições dos diversos grupos etnoculturais na composição da nação brasileira. O projeto *Jogos, brinquedos e brincadeiras na Arte Brasileira* busca responder diretamente a estas disposições indicadas na letra da lei, bem como fortalece os princípios indissociáveis que são base da universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Em termos conceituais, a formação estético-cultural dos licenciandos encontra ecos quando se pensa o exercício da docência como prática social que medeia a construção de conhecimento: “toda prática social tem dimensão cultural, ou seja, a cultura aprendida e apreendida é referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, agir e relacionar-se compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e na vida profissional” (ALMEIDA, 2010, p. 14-15). Para a autora, não há dissociação entre Cultura e Educação, pois os processos educativos estão sempre inseridos em uma cultura

e dela fazem parte. Conhecer a arte brasileira é também contribuir para diversificar e potencializar a formação na dimensão pessoal e profissional, ampliando e consolidando repertórios que serão acionados no percurso socioprofissional de cada licenciando.

Fundação teórica inicial

O lúdico é uma das várias dimensões humanas e, nesse sentido, Huizinga (2001) e Caillois (2017) nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos. Para os autores os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais. Como parte da condição humana, o lúdico é pensado também de acordo com a diversidade de perspectivas de mundo e seus contextos históricos, sociais, pessoais.

Ao pesquisar as obras nas quais os artistas retratam o lúdico em jogos, brinquedos e brincadeiras, podemos ter acesso a esses contextos de produção no qual se cruzam as dimensões pessoais e coletivas, dando-se o mesmo neste tempo do aqui e agora, no qual nós, espectadores contemplamos a obra. Ainda, em se tratando de artistas brasileiros/as, este acesso à imagem nos permite compreender os aspectos culturais mais diversos como patrimônio estético-cultural, pois se trata de retratos escolhidos para serem representados como significativos de tradições nacionais.

Ensinar-aprender com arte é também relacionar o fazer artístico com o percurso social, político e histórico de forma coletiva, bem como individual. Barbosa (2001; 2008; 2015; 2019), fundamenta o projeto aqui apresentado pavimentando o percurso histórico do ensino de arte no Brasil e suas correntes artísticas, podendo contextualizar e elucidar as condições peculiares de produção e inserção das obras/quadros pesquisados para a interpretação do que se vê retratado sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Essas “leituras” tem sido ampliadas com as perspectivas de Hernández (2000; 2007) sobre os aspectos mais focados na Cultura Visual como uma das dimensões dos processos estético-culturais mais amplos nos quais estamos inseridos, como consumidores e produtores.

A formação de professores dialoga com essas leituras, ainda mais quando se pensa no material que será produzido pelo projeto e que se constituirá, em sua organização, como subsídio para práticas didático-pedagógicas diversas. Complementamos a fundamentação teórica do projeto com aspectos conceituais relativos ao lúdico, arte-

educação e formação cultural dos professores com Loponte (2017) que desenvolve possibilidades e potencialidades que a arte pode oferecer para a formação estética docente. A autora narra experiências relativas às práticas de formação de professores em licenciaturas, ressaltando a ponte não dicotômica entre cultura-arte-estética-formação, um dos fundamentos que baliza o presente projeto.

Read (2016) ilumina a opção filosófico-prática de educação através da arte, fundando seus argumentos nas possibilidades da obra de arte articular e construir conhecimentos: a visualização e o contato com as obras podem fomentar confrontações e questionamentos sobre arte.

Percursos Metodológicos

A pesquisa é de abordagem qualitativa e os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo, tal qual é prescrita por Bardin (1977), com a construção de categorias de análise a partir dos dados coletados. O material de análise é composto obras/quadros de artistas brasileiros/as que tenham retratados aspectos do lúdico em jogos, brinquedos e brincadeiras. O projeto pretende, em sua vocação inovadora, a construção de um compêndio digital com o mapeamento das origens sociohistóricas dos jogos, brinquedos e brincadeiras e suas regras de uso, a imagens/quadros e uma pequena biografia dos artistas.

No momento, já temos alguns breves resultados com a coletânea de obras de Candido Portinari, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Heitor do Prazeres, artistas brasileiros que trazem em suas obras aspectos relacionados ao lúdico, dimensão tão importante e constitutiva de nós todos como seres humanos em nossas interações e relações coletivas.

Referências

- ALMEIDA, Célia M. de Castro. A cultura na formação de professores. *In: Salto para o Futuro*. Ano XX boletim 07, Junho 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*. São Paulo: Cortez, 2019.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abril 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultural Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 200.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr.-jun. 2017.

READ, Herbert. *Educar pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DESAFIOS FRENTE À PROPOSTA DE PADRONIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC

Adriana Cabral Pereira de Araujo
SEEDUC RJ – FFP UERJ - GRUPEFOR/UERJ
Priscila de Souza Costa
SEEDUC RJ - FFP UERJ - GRUPEFOR/UERJ

O texto em pauta é fruto das reflexões coletivas de um grupo de pesquisa que vem se debruçando sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Nosso objetivo é refletir sobre a padronização curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação de professores e nas práticas curriculares da Educação Básica proposta através da Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019. Essa resolução determina a BNCC como questão central no currículo de formação de professores da educação básica. São propostas de formação que representam políticas em disputa, marcadas pela lógica neoliberal, apresentando propostas de formação aligeiradas, de formatação da prática docente, descaracterizando a formação de professores.

Através de análise documental e bibliográfica, as reflexões individuais e coletivas tecidas no grupo, apontam que essa padronização imposta pela BNCC interfere no reconhecimento dos professores como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2004), retira do processo de ensino aprendizagem a autonomia docente e esvazia desse processo a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2021).

Na sequência da sua redação, o documento aponta a centralidade da formação de professores baseada nas competências da BNCC da educação básica. Observando o texto dessa Resolução CNE/CP n.º 02/2019, em seu Art. 2º e 3º percebemos que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019, p.2).

A padronização curricular proposta pela BNCC para as práticas docentes na educação básica e para a formação de professores promove um aligeiramento e esvaziamento nas propostas formativas. Reverbera num processo de formação que transforma e engessa o fazer docente, desrespeitando as identidades e seus saberes, salientando o foco nas competências que passam a direcionar os processos de aprendizagem e a prática docente. Esse conceito de competências, estreitamente vinculado a uma concepção neotecnista, foi um balizador da reforma educacional da década de 90, que volta, agora, a configurar as reformas educacionais desencadeadas com a BNCC.

A BNCC juntamente com a Reforma do Ensino Médio são o carro-chefe das chamadas reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018). A formação e a gestão são pilares para a conformação do professor ao projeto neoliberal. Há uma incorporação da lógica empresarial na política educacional, com o objetivo de formar professores que irão formar uma nova classe trabalhadora adequada a nova fase do capital. É a lógica da empresa que passa a operar em todas as esferas sociais. E assim, “[t]al como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p.29) e proporcionar ganhos de capital.

Essas reformas retomam o tecnicismo como uma “teoria da responsabilização” (FREITAS, 2012) onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes. Em conjunto, há uma ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola e no discurso meritocrático. “Este neotecnismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p.383).

Para Dourado e Siqueira (2019, p. 296), esses “movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo”. Nessas políticas em disputa, a centralidade no currículo e nas competências que ele prescreve, além de exercer formas de controle dos processos educativos, imprime um caráter vertical e pragmático, esvaziando de sentidos a formação docente. Um movimento que transforma educadores em “tutores práticos da BNCC.” (FREITAS, 2019, p. 518). Configura-se numa perspectiva de formatação de professores, que distancia a formação de uma perspectiva dialógica e emancipadora, precariza a formação, interferindo na prática e no fazer docente, aprisiona, destitui do processo educativo a potência do diálogo, da

coletividade e da reflexão crítica como fator essencial de construção dos saberes docentes. O tempo de estudos do licenciando volta-se para aprofundamento na BNCC relativizando o aprofundamento nos conhecimentos específicos da área.

Nesse sentido, a formação ganha destaque pela necessidade de “reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536). O que está em causa é a formação do sujeito, para a qual a atuação do professor é fundamental.

Nessa perspectiva como podemos estabelecer uma relação dialógica a partir desta proposta de formação, no sentido de problematizar a ação dos sujeitos na história, e no seu processo formativo tendo a BNCC como a base da formação e como um fator de formatação de professores? Que autonomia esses docentes, assim formados, serão capazes de desenvolver? Que homens serão formados por esses professores?

Como Paulo Freire explicita, a autonomia é um dos elementos que possibilitam a constituição da consciência crítica, que permite que o homem se transforme em “sujeito de decisão” (FREIRE, 1987), no seu processo de humanização. Essa forma de pensar a autonomia se relaciona diretamente com a forma como Paulo Freire compreende a natureza humana, marcada pela ética, característica ontológica, marca de sua natureza. A ideologia fatalista neoliberal (FREIRE, 2021) impede o desenvolvimento da educação enquanto processo de humanização, que permita a constituição de consciência crítica, autonomia e responsabilidade ética, em uma concepção emancipadora.

No entanto, partimos de uma concepção de Estado baseada em GRAMSCI (2002) e entendemos que as reformas educacionais se inserem na disputa pela hegemonia na formação da juventude dentro da lógica neoliberal. Assim, sendo as instituições de formação são aparelhos de hegemonia que se constituem em campos de intensa disputa e resistência à consolidação dos interesses da classe dominante e, portanto, ainda há espaço para resignificação dessas políticas.

Referências

BRASIL. 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 15 de abril de 2021.

DOURADO, L. F., & Siqueira, R. M. (2019). A ARTE DO DISFARCE: BNCC COMO GESTÃO E REGULAÇÃO DO CURRÍCULO. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 35(2), 291. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, Dec. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>. Acesso em 23 ago. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 511–528, 2019. Dourado, L. F. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em 28 abr. 2021.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

A ESCOLA E O(S) CURRÍCULO(S): PENSANDO AS PRÁTICAS DOCENTES

Tania de Assis S. Granja

FFP/UERJ

Bruna Alves Santos

FFP/UERJ - PIBIC/UERJ

Felipe Maquiné Santos Silva

FFP/UERJ

Francisco Saraiva da Silva Júnior

FFP/UERJ

Este texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões derivadas de uma pesquisa bibliográfica, analítica e exploratória que está em curso, cujo levantamento de dados decorre do mapeamento de publicações de artigos científicos, pesquisas, periódicos, manchetes e documentos oficiais, que foram produzidos no período entre 2020 e 2022, totalizando 150 produções, que tratam do ensino remoto na pandemia e pós-pandemia, com suas implicações nas práticas pedagógicas, impactos sobre o currículo e o trabalho docente. Assim sendo, a pandemia trouxe muitos desafios para a escola, que de forma abrupta se viu diante de um cenário desconhecido e sem previsibilidade alguma. Mas temos, também, muitos outros enfrentamentos colocados pela pós-pandemia no que tange ao currículo e às práticas docentes no momento atual, em que estamos de volta com às aulas presenciais tentando encontrar um rumo.

A pandemia trouxe um cenário desolador para professores, alunos e pais, pois as escolas foram fechadas pela determinação oficial do isolamento social para evitar o contágio, os professores deixaram, compulsoriamente, a modalidade presencial e passaram para o ensino remoto, dentre outras formas de garantir a relação ensino-aprendizagem de milhões de alunos. Além disso, o trabalho docente foi mais precarizado (OLIVEIRA, 2020) por jornadas exaustivas sem hora de terminar e a vivência de insegurança e incertezas que tomou a todos de assalto. Foram algumas das situações que davam os contornos de vivências muito diversas. Afora isso, segundo Granja e Barreto (2022), a sala de aula foi transportada para a “sala de casa”, trazendo novas configurações para a vida privada dos professores e dos próprios alunos. Cury (2021, p.23) reforça essa ideia quando afirma que “A casa tornou-se o lugar do fogão, da limpeza, do lazer, das trocas culturais pelo celular e... do ensino. Tudo junto, dentro do mesmo espaço, antes

tomado por rotinas relativamente separadas”, revelando que a organização da vida e a “normalidade” a que estávamos acostumados estavam cada vez mais distantes de nós, pelo curso que tomou essa crise sanitária no Brasil com consequências catastróficas para a população, em especial, para aqueles mais vulneráveis socioeconomicamente, porque, sob esse aspecto, essa camada da população foi a mais atingida em diversos âmbitos da vida, mostrando que a crise sanitária, pela forma como foi conduzida pelas autoridades no país, não foi nada democrática.

A escola teve que se reinventar para atender os alunos, mesmo sem uma diretriz oficial do Mec. Em alguns casos, tampouco de sua rede que deixou a cargo do estabelecimento de ensino criar alternativas para dar conta da situação que se instalava (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). As práticas curriculares e os currículos resultaram de diferentes arranjos e ressignificações que foram modeladas com as estratégias didático-pedagógicas enriquecidas pelo uso das tecnologias digitais e que assumiram diferentes configurações (GRANJA; BARRETO, 2022), no cotidiano(s) escolar(es) que redesenharam seu(s) currículo(s) e suas práticas docentes.

Os impactos da pandemia sobre a escola e a sociedade como um todo foram muito fortes e se complexificaram, segundo Franco (2021, p.121), “[...] nos espaços escolares, em especial os sistemas públicos, que se desdobram na tentativa de que nenhum estudante seja abandonado.”. Foram muitos os esforços dos professores que se articularam como puderam e passaram por um processo autoformativo, descobrindo e desenvolvendo novas práticas (VIANA; FERREIRA; MARTINS, 2022), diante da ausência de políticas com ações do estado para dar uma resposta satisfatória. A iniciativa de buscar subsídios partiu dos próprios profissionais. Afora isso, reinventaram suas práticas pedagógicas e criaram diferentes alternativas para dar conta de sua tarefa de ensinar, a exemplo de diversas experiências publicadas e/ou postadas na internet, como a da professora Paula Renata Valentim (2020) de São Francisco – Itabapoana, que trabalhou nesse período dando aulas de matemática no azulejo de sua cozinha, nomeado de “improviso do bem”. (G1, 2020). Ainda assim, há um contingente enorme de alunos fora da escola como indicam as estatísticas da UNICEF (2022) e o Todos pela Educação (2021), apontando a evasão e o abandono escolar.

Nessa direção, sabemos que a pandemia deixou enormes perdas para os estudantes e *déficits* de aprendizagem em razão das desigualdades sociais, que produzem as desigualdades de oportunidades educacionais, já amplamente divulgadas (IBGE, 2021) durante a pandemia. Como demarca Cury (2021, p.23), as consequências negativas não

atingiram “[...] a todos da mesma maneira: há variações segundo a estratificação social e as possibilidades de acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação.”, mostrando a presença marcante de níveis de desigualdades bastante perversas.

A importância do uso de uma prática mais moderna e dinâmica a ser inserida no ambiente escolar, em um contexto de pós-pandemia, tem na tecnologia um papel complementar às estratégias didáticas, tanto para professores quanto para os alunos. Isso será um divisor de águas na educação. Assim sendo, as práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras no cotidiano dos alunos vão potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, pensar que a tecnologia, por si só, resolveria todos os problemas, é um engano, pois a mediação do professor e as relações humanas dentro da sala de aula são insubstituíveis (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 9). A experiência pedagógica e curricular recente, que vivemos na pandemia, onde a invasão das escolas nas casas revelaram a importância da figura do professor e os limites de um ensino doméstico (CURY, 2021), não pode ser esquecida.

Neste sentido, a pandemia foi um momento crítico para sociedade e os impactos sobre a educação foram visíveis pelo aprofundamento das desigualdades existentes. Reconhecemos o esforço dos professores e a importância que as práticas docentes tiveram frente ao enfrentamento da pandemia e, sobretudo, as (re)criações curriculares para garantir o processo ensino-aprendizagem e o percurso de escolarização de milhões de alunos, não esgota a necessidade de que tenhamos políticas educacionais, investimentos e disponibilização desses recursos tecnológicos, para que seja possível abrir novos horizontes para a educação.

Referências

- CURY, Jamil. A educação no contexto da pandemia e pós-pandemia: uma reflexão. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (orgs). Nuvens e redes: “quantos nós, dentro de nós”? São Paulo: EDUC, p. 20-32, 2021. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/nuvens_e_redes.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA — UNICEF. Recuperação de aprendizagem é prioridade e desafio para a maioria das redes municipais de Educação. UNICEF, Brasília, ago. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/recuperacao-da-aprendizagem-prioridade-e-desafio-para-maioria-das-redes-municipais-de-educacao>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- FRANCO, Mônica Gardelli. Os currículos em tempos de incertezas. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (orgs). Nuvens e redes: “quantos nós, dentro de nós”? São Paulo: EDUC, p. 120-

140, 2021. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/nuvens_e_redes.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

GLOBO - G1. Professora ensina matemática nos azulejos da cozinha e mostra que a Educação é sempre possível. Norte Fluminense. 14 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/nortefluminense/noticia/2020/09/14/professora-do-rj-inova-ao-usar-azulejos-da-cozinha-como-quadro-paraensinar-matematica.ghtml>. Acesso em: 06 set. 2022.

GRANJA, T.; BARRETO, F. O. Ensino Remoto na Pandemia, Práticas Curriculares e Cotidianos Escolares – da sala de aula à “sala de casa”: recontextualização, criações e inventividades. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-9, set/dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64683/36466>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. PNAD Continua. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Revista Retratos da Escola. Brasília, DF, v.14, n.30, p.719-735, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente em tempos de pandemia. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.14, n.30, p. 701-716, set- dez, 2020a. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40/RDE_V14_N30_2020. Acesso em: 15 fev. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PNAD: Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. 02 jan. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

VIANA, C. T. P.; FERREIRA, G. S. S.; MARTINS, S. N. Práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte. Research, Society and Development. São Paulo. v. 11, n. 6, p. 1-12. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29113>. Acesso em: 22 set. 2022.

O LUGAR DO SENTIDO DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. UM OLHAR DA LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL

Arthur Antunes Santos Alexandre

PPGEdu/ UNIRIO

Lúcia Helena Pralon de Souza

PPGEdu/ UNIRIO

Introdução

O campo da formação de professores, desde as suas origens, apresenta inúmeras controvérsias, tanto no âmbito das diferentes teorias e referenciais epistemológicos que o conduz, quanto no que diz respeito às diferentes abordagens empíricas que produzem os dados de pesquisa (NÓVOA, 2022). O que se percebe é um cenário onde as disputas e as controvérsias apontam caminhos contraditórios, evidenciando muitas vezes a complexidade deste campo que se radica, exatamente, na heterogeneidade própria daquilo que se chama de “trabalho docente” (NÓVOA, 2022; TARDIF 2005).

Neste sentido, inúmeras são as pesquisas que remontam a um cenário sócio historicamente construído. Que evidenciam razões para o cenário atual pautadas nas origens sacerdotais do trabalho docente e reforçada pelas forças e pressões sociais ligadas à normatização da prática laboral, em torno da transmissão dos saberes necessários à sociedade industrial (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2005). Ademais, percebe-se também uma certa preocupação com as consequências dos inúmeros atravessamentos da profissão docente, sobretudo no que toca as incontáveis mudanças sociais que afetam diretamente a vida do professor. Esteve (1999, p. 98) sugere que essas mudanças podem gerar “efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência devido à mudança social acelerada”, a este conjunto de alterações negativas, o autor denomina, mal-estar docente, o que em termos de saúde, pode traduzir-se em contextos de adoecimento mental como depressão, ansiedade e síndrome de *burnout*.

Tomando por base este cenário, este texto propõe tecer algumas aproximações teóricas do campo da formação de professores com a Logoterapia e Análise Existencial, como um recorte de uma pesquisa maior de mestrado que se destina a investigar a saúde mental e o sentido de vida de professores brasileiros. Justifica-se a relevância do tema

pela necessidade de se apontar caminhos que promovam o bem-estar e a saúde docente para um bom exercício da profissão.

Fundamentação Teórica

A Logoterapia e Análise Existencial, fundada por Viktor E. Frankl (1905-1997) é conhecida como a psicologia do sentido da vida por assumir como fundamento primordial a máxima de que, em última análise, a vida sempre tem sentido e que a motivação primordial do ser humano é a busca por um sentido de vida. Para Frankl (2011) é a vontade de sentido, ou seja, a necessidade de se colocar em busca de uma realização existencial, o motor vital da pessoa humana.

Foi nos campos de concentração durante a segunda guerra mundial que Frankl pôde confirmar a sua teoria. Como sobrevivente, o autor publica sua obra *Em busca de Sentido*, um Psicólogo no Campo de Concentração (FRANKL, 1987) onde postula os fundamentos básicos da Logoterapia e Análise Existencial (LAE). Na obra, Frankl apresenta a realização de valores como um dos caminhos pelos quais a pessoa realiza sentido de vida. A Logoterapia apresenta três categorias de valores, são eles: Os valores criativos, de experiência e atitude.

Os valores criativos, estão ligados à capacidade do ser humano de entregar algo de significativo para a sociedade a partir do seu trabalho ou outras atividades de cunho criativo. Define-se como aquilo que o homem pode entregar para o outro (FRANKL, 2011). Os valores de experiência dizem respeito aos momentos em que o ser humano recebe algo do mundo ou de outras pessoas, como na contemplação da natureza ou da arte. Já os valores de atitude, se traduzem como aquelas experiências em que o ser humano está diante de uma situação de sofrimento que não pode modificar, neste caso, a vida lhe apresenta uma oportunidade de tomar uma atitude frente a esta situação. (FRANKL, 2011).

Viktor Frankl concebe a pessoa humana como um ser tridimensional, constituído pelas dimensões somática, psíquica e noética. Por noético, entende-se o termo “*nous*” que deriva do grego e significa “*espírito*”, podendo-se chamar a dimensão noética de “*espiritual*”. É importante destacar que, para Viktor Frankl, “*espiritual*” não assume aqui uma conotação religiosa e sim que, é nessa dimensão que se localiza a tomada de posição em face das condições corporais e de existência psíquica, além das decisões pessoais de vontade, intencionalidade, interesse prático e artístico, criatividade, senso ético e a compreensão do valor (LUKAS, 1989). O ser humano, portanto, está sempre diante a uma

atitude a ser tomada, uma decisão diante do seu “ser” em relação ao um dever-ser. A essa relação Frankl denominou noodinâmica, isto é, a dinâmica da existência humana (AQUINO, 2012) que, apoiada sobre a autotranscendência e o autodistanciamento, formam a visão antropológica da Logoterapia. O Sentido de vida, enquanto construto psicológico, inicialmente proposto por Viktor Frankl (1905 - 1997), se traduz como uma percepção de coerência na própria existência, aliada à busca de concretizar metas, objetivos ou propósitos significativos que resultam na realização existencial (DAMÁSIO, 2013).

O Sentido de Vida e o Trabalho Docente

Em uma definição metafórica sobre o trabalho docente, Esteve (1999) descreve que os professores são como atores de uma companhia de arte, que se preparam para um espetáculo alocado numa época específica, com linguagem, cenário e figurino personalizados para um público determinado. No entanto, no momento da abertura das cortinas para o início do espetáculo, o público, a época e o contexto estão modificados colocando os atores em situação delicada frente ao público que espera pelo espetáculo (ESTEVE, 1999). Esta definição, sinaliza bem o cenário em que professoras e professores são a todo momento submetidos nos mais variados sistemas de ensino no Brasil, colocando-os em situação de profundo estresse e em inúmeros casos de frustração com seu trabalho por serem limitados inclusive de realizar os valores criativos, que são promotores de sentido de vida. (FRANKL, 2011)

O cenário de mudanças sociais, pressão das forças de trabalho e o contexto das reformas educacionais sempre colocam o professor num lugar de adequação e reinvenção de sua função de e sua prática. Para compreender suas nuances, faz-se necessário ampliar o campo de visão fugindo do reducionismo teórico, seja no campo da sociologia ou no âmbito das teorias de aprendizagem, ambos caminhos historicamente aprofundamentos na pesquisa em ciências da educação e da formação de professores. (TARDIF, 2005)

Desta forma, emerge a necessidade de se enxergar a figura do professor e o seu papel na sociedade sob uma perspectiva existencial que abarque as dimensões biopsicossociais e espirituais da pessoa humana. Nos caminhos teóricos de investigação desta pesquisa, o que se percebe é que poucas pesquisas empíricas ou teóricas têm sido conduzidas no sentido de propor caminhos de aproximação entre a saúde e qualidade de vida dos professores em relação aos índices de sentido de vida ou outros fatores de cunho existencial. Destacamos aqui os trabalhos de DAMÁSIO (2013) no Brasil e de LIZANA

et al. (2021) e JAKUBOWSKI (2021) no contexto internacional. Um estudo de estado da arte de SANCHES E GAMA (2016) apontou a necessidade de mais pesquisas no âmbito do mal-estar docente, tema que tem sido investigado por diferentes olhares e pode oferecer importantes caminhos para se pensar a formação de professores no Brasil.

Um fator que assume grande relevância neste tema é o marco da pandemia de covid-19 que provocou mudanças consideráveis na rotina das escolas e na vida dos professores. Ganha notoriedade no cenário, os aspectos de saúde mental, havendo a necessidade de se evidenciar as formas pelas quais professoras e professores oferecem resistência aos entraves sociais a partir de componentes existenciais, ativando por exemplo, capacidades criativas promotoras de sentido de vida.

Percebe-se ainda que, a Logoterapia vem sendo largamente utilizada em pesquisas empíricas, principalmente, norte-americanas e europeias, produzindo resultados que confirmam os postulados de Frankl, afirmando que o sentido de vida é um importante preditor de saúde, bem-estar psicológico e qualidade de vida, além disso, a falta de sentido, também tem sido associada a maiores níveis de depressão (DAMÁSIO, 2013). Assim, a proposição desta temática no âmbito da formação de professores é um fator de promoção da saúde destes profissionais e pode oferecer subsídios para uma prática docente, já que, o trabalho, enquanto exercício laboral, assume um papel relevante na construção da identidade dos sujeitos podendo ser uma das principais fontes de sentido direcionando à sensação de realização existencial (FRANKL, 2005).

Considerações Finais

Posto isso, percebe-se que a inserção desta temática do sentido de vida na pesquisa em educação no âmbito da formação de professores, assume grande relevância por apresentar caminhos que promovam uma prática docente orientada à formação integral dos indivíduos e a manutenção da qualidade de vida de professoras e professores. Os atores sociais envolvidos no fazer educacional no Brasil, estão sim, sob a égide de forças que não são capazes de controlar, no entanto, como afirma Viktor Frankl (1987) a vida sempre tem sentido, em toda e qualquer contingência, a vida vence sempre.

Ademais, como afirma António Nóvoa (2022), estamos diante da necessidade de uma organização de novos modelos de formação de professores, que considerem, dentre outras coisas, o conhecimento profissional docente, que assume caráter contingente e que define o trabalho pedagógico na sua imprevisibilidade pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões a cada nova situação (NÓVOA, 2022), essa

capacidade própria da prática docente, exige uma resposta que emerge da dimensão noética (espiritual) do ser, da área que não adoece e pode sempre ser acessada, desde que, seja considerada e desvelada.

Referências

- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 1999, p. 93-124.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 1999, p. 93-124.
- LUKAS, E. (1989). Logoterapia: a força desafiadora do espírito. São Paulo: Edições Loyola.
- AQUINO, T. A. A. de. Educação para o Sentido da Vida. Logos & Existência. Revista Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial 1 (2), 160-172, 2012.
- FRANKL, V. E. (2011). A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus.
- FRANKL, V. E. (2005). Um Sentido para a Vida: Psicoterapia e Humanismo/ Trad.(Victor Hugo Silveira Lapenta) Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2005.
- FRANKL, V. E. (1987) Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração, Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Porto Alegre, Sulina, 1987; São Leopoldo, Sinodal, 1987.
- DAMÁSIO, B. F.; MELO, R. L. P. DE .; SILVA, J. P. DA .. Sentido de Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 23, n. Paidéia (Ribeirão Preto), 2013 23(54), jan. 2013.
- TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas/ Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de Joao Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SANCHES, A.P.R.; GAMA, R.P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.2, n.3, set.- dez. 2016, p.149-162.
- LIZANA, P.A.; Vega-Fernandez, G.; Gomez-Bruton, A.; Leyton, B.; Lera, L. Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. Int. J. Environ. Res. Public Health 2021, 18, 3764. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073764>
- JAKUBOWSKI TD, Sitko-Dominik MM (2021) Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. PLoS ONE 16(9): e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>.

Eixo 2

Educação

Superior: políticas, formação e práticas

DE OUTRA ESCRITA QUE TAMBÉM NOS ‘CONTA’: EXPERIÊNCIAS DOS
SUJEITOS DE FALA EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Fabírcia Vellasquez Paiva

UFRRJ

*De tempo somos.
Somos seus pés e suas bocas.
Os pés do tempo caminham em nossos pés.
Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as pegadas.
Travessia do nada, passos de ninguém?
As bocas do tempo contam a viagem.
Eduardo Galeano¹*

Galeano, através do tempo, nos convida a continuar a narrativa sobre a viagem que tem sido a formação desses licenciandos. No intuito, pois, de dar voz às ‘bocas do tempo’ pelos sujeitos de pesquisa, o presente capítulo tem como objetivo não permitir que as ‘pegadas se apaguem’, como nos alerta o autor ainda na epígrafe; e que justamente a travessia seja analisada a partir de um referencial metodológico que dialogue e que consubstancie a razão de ser no processo de se forjar professor/a.

Neste artigo, dialogamos sobre a composição de parte de um referencial teórico-metodológico capaz de se fazer instituinte na proposta com que se forjou a tese de doutorado. Partindo, na pesquisa de doutoramento, de um estudo sobre a importância de outra formação de linguagem – na escrita, na oralidade, na formação, enfim, sobretudo na Universidade engessada em gêneros próprios – o público-alvo fora a primeira turma de educadores do campo, de nível superior, de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro.

Por meio da análise da materialidade dos Cadernos Reflexivos dessa turma-piloto – e de sua escrita-oral-imagética já tão cheia de sentido – buscamos um referencial que também pudesse atender ao que já se propunha a experiência formativa daqueles professores em formação, apesar de percebidos como um grupo instituinte na

¹ GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

Universidade. Este artigo, portanto, como parte dialógica da tese, recorta justamente a discussão teórico-metodológica como uma proposta de (ainda) interlocução neste Encontro.

Sigamos, assim, no conceito inicial de letramento. Para tal, recorreremos à autora Magda Soares, que há muito pesquisa – e é, por isso, referência não apenas nacional – sobre a história e o sentido possível assumido a essa teoria em perspectiva. Segundo ela, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18. Grifo nosso). Para além de evidenciar uma prática social pela/da escrita, a escolha pela autora como referência se dá pelos elementos por nós grifados – e que serão explorados, a fim de problematizarmos o conceito.

A compreensão perpassa a ideia de que, para que haja letramento, é preciso que exista um sujeito consciente de que sua fala é, antes de pertencer a qualquer adjetivação, essencialmente ‘sua’ – nem tanto porque proferida pelo próprio, mas porque parte de um lugar discursivo tomado e referenciado por um sujeito emissor a outros tantos indivíduos em um ato de fala. E esse ato, essa ação discursiva, apenas se concretiza materialmente em enunciado pela capacidade de apropriação integral do discurso, porque integradora de suas experiências – a direção do que se quer dizer, em organização de pensamento, aqui se faz pelos sujeitos partícipes de um ato a comunicar.

Soares (idem), no entanto, destaca que nem sempre essa apropriação foi assim entendida ou considerada pela academia. No Brasil, ela aponta que os estudos sobre o letramento têm destaque na década de 1980, mas ainda com algumas resistências quanto ao termo “alfabetismo”. A polarização entre os dois termos, ademais, foi uma das direções a que a autora se dedicou, na tentativa de demonstrar seu contrário: a necessidade de se poder pensar em alfabetização com letramento, inclusive nos vários níveis de escolarização dos sujeitos. No verbete que ela apresenta em sua obra (idem, ibidem), ela nos destaca que:

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *letramento*” (grifo meu). Dois anos mais tarde,

em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2000, p. 15).

Na Universidade, ou mesmo em cursos de formação profissional², o letramento passa a ser adjetivado com seu composto “acadêmico”. Como em todo processo de adjetivação, o novo termo assume, além de lugares e de sujeitos específicos de aplicação, igualmente a ideia de restrição de uma ação de apropriação da escrita que pressupõe modelos específicos a priori. Escrever, pois, em um espaço de formação profissional precisa ser diferente³ – na perspectiva mais genérica deste letramento – de outros contextos em que o mesmo pensamento, talvez, se faça presente.

Durante algum tempo, portanto, desde a incorporação do conceito de letramento, muitos autores não consideravam letramentos, no plural, para espaços de produção/diálogo acadêmicos. No Brasil, em especial, esse tema ainda pouco tem assumido essa dimensão para cada grupo coletivo de sujeitos de fala específico. O que se tem são práticas de letramento acadêmicas padronizadas ou defendidas por um discurso de divulgação científica que precisa de certa homogeneidade discursiva para se permitir entender⁴.

Temos percebido, entretanto, que a referida homogeneidade discursiva, antes do nível do entendimento – ou da propaganda divulgação científica – apresenta a chancela de

² Referimo-nos, aqui, às Escolas e aos Institutos de formação para o mundo do trabalho, ainda que não sejam, necessariamente, de nível superior, como Cursos técnicos e/ou pós-técnicos. O letramento acadêmico, nesse sentido, tem sido utilizado por autores que se dispõem a pesquisar seu efeito, ou sua aplicação, quando a escrita passa a ser um dos instrumentos de elaboração do pensamento – ou de diálogo com autores outros – nesses espaços de formação. O adjetivo acadêmico, portanto, quando atrelado ao letramento tende a nos indicar a formação que predispõe pesquisa consultada e aplicada.

³ A diferença de aplicação da escrita, como prática social, aqui se concebe como aquela para além do uso formal e culto de uma Língua. O letramento, em sua composição acadêmica, tem apresentado normas e características restritivas àquele espaço (no sentido de seus sujeitos, por vezes, só terem contato com elas ali) e cuja formalização se materializa também em outros aspectos, como a formatação do suporte da escrita e da aparência do texto apresentado.

⁴ As práticas a que mais temos contato, nas produções dos alunos, são aquelas que se destinam à elaboração de trabalhos científicos com pouca variação de gêneros. Em geral, e ao longo da formação, os estudantes são convidados a produzirem artigos, resenhas, resumos, fichamentos, projetos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, considerando-se a formação profissional inicial. Esse ponto será abordado ainda neste subcapítulo.

aceitação ou não da referida produção no campo científico. A condição para o aceite de um artigo em uma revista indexada, de um resumo em um congresso, de um projeto de pesquisa em um Programa de Pós-graduação, por exemplo, além de pressupor regras ‘conhecidas’ pela ‘comunidade acadêmica’⁵, também apresenta, a cada nova edição, via publicação de edital, normas ‘adicionais’, ou ainda mais restritivas, à candidatura daquela seleção.

A partir da memória-documento, Le Goff (2013) procura buscar a compreensão da representação dos fatos em um processo de memória contínua, a partir dos próprios sujeitos, e em especial pelo uso que atribuem à linguagem para significar seus feitos no movimento da história social. É, pois, a história da memória coletiva que o autor coloca em discussão quando nos traz essa preocupação. E, nos diálogos estabelecidos por ele com outros estudos na área, aponta a oralidade, em especial, como um importante instrumento que, para a memória, teve um papel crucial tanto no seu processo de manutenção, quanto para a ideia de conservação da necessidade de se ter memória.

A experiência com os Cadernos, vale dizer, por uma vivência igualmente acadêmico-reflexiva, nos tem revelado sobre a possibilidade de se compor outras formas de se contar, de se narrar, como sendo, o sujeito, parte do processo efetivamente autoral em conceito, em método, em (re)visita de teoria. Por meio de um curso de educadores do campo, a escritura-oralizada nos Cadernos Reflexivos não transpõe um referencial apenas acadêmico: vai além porque consegue incluir cada sujeito e sua percepção crítica de mundo.

Referências

- LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.
- LINHARES, Célia. *Recordar é viver? Memórias e aprendizagens na formação docente*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

⁵ Aqui a referência, no Brasil, recai, sobretudo, às normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), divulgadas pelas agências de fomento e pelos Institutos de pesquisa e Universidades.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Paula Abreu Moura

UFRJ

João Paulo de Abreu e Póvoa

UFRRJ

Este trabalho está vinculado ao Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA/UFRJ) e tem como objetivo discutir as contribuições de práticas educativas desenvolvidas na Extensão Universitária para a construção da identidade docente no processo de formação inicial.

Dentre as três dimensões que sustentam o trabalho da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão, frequentemente identificamos o papel periférico reservado à Extensão no processo formativo, sendo identificada com ações assistencialistas, prestação de serviço ou espaço de divulgação do saber produzido na academia.

Nesse sentido, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) conciliou distintas ideias sobre a Extensão e seu papel, tendo como resultado o documento intitulado Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU, 2012), que conceitua a Extensão como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28).

Os espaços de discussões fomentados pelo Fórum criaram diretrizes para orientar as ações extensionistas: Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Interação Dialógica; Indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão; Impacto na Formação dos Estudantes; e, Impacto e Transformação Social.

Este trabalho tem como base a diretriz Impacto na Formação dos Estudantes, abordando experiências de licenciandos que atuam nas ações do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, a partir de seus relatórios, que se constituem como documento do Programa destinados ao acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas.

Extensão Universitária: impactos na formação dos estudantes

A PNEU (2012) alerta que a inserção do discente em ações extensionistas permite o enriquecimento de sua experiência, visto que viabiliza a ampliação do universo de referência e possibilitando reafirmar e materializar compromissos éticos da universidade pública.

Encontramos nos estudos de Paulo Freire (2011) contribuições para a compreensão da construção das ações de Extensão Universitária a partir de uma perspectiva dialógica. O educador critica a concepção de Extensão como transmissão do conhecimento e defende que ela deve pressupor a coparticipação no ato de compreender. Com Moura (2018, p. 39), vemos que “O diálogo, assim, constitui-se como peça fundamental na realização de ações extensionistas que se pretendem plurais, que buscam romper com a ideia de que a universidade é o único espaço onde o saber é produzido”.

A interlocução com saberes construídos em outros espaços/tempos para além da universidade nos coloca no movimento coletivo de ação e reflexão sobre a realidade e articula a relação entre pensamento-linguagem-contexto/realidade. Isso pressupõe a articulação com as outras quatro diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Extensão Universitária.

Percursos metodológicos

Este trabalho teve como *corpus* de análise os relatórios de nove extensionistas, elaborados no ano de 2019. Periodicamente, cada bolsista tem como tarefa escrever um relatório reflexivo sobre as ações que desenvolveram, num movimento não só de descrever o planejamento e o desenvolvimento das atividades, como também trazer reflexões, questionamentos e sentimentos dos extensionistas, visando sistematizar a experiência vivida e preservar a memória histórica do programa a partir dos olhares dos licenciandos.

Os relatórios pesquisados são referentes ao segundo semestre de 2019 e trazem reflexões sobre as ações extensionistas desenvolvidas nas comunidades do entorno da Cidade Universitária e numa escola do município do Rio de Janeiro, em turmas de EJA do Ensino Fundamental I. Trazemos trechos de dois destes para tessitura de reflexões. Preservamos a identidade dos estudantes.

Atuar no Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos sendo uma graduanda em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa é um passo essencial na formação. Durante a jornada formativa, poucas

são as oportunidades de entrar em sala de aula e desenvolver a didática de ensino que aprendemos. Quando é uma didática que necessita ser voltada para um público tão exigente e dedicado quanto é o público da EJA, essa responsabilidade é aumentada de uma maneira absurda (M, 2019).

O registro de M apresenta um elemento fundamental da Extensão Universitária para a formação de professores, que é a possibilidade de viver os dilemas da docência nas regências de turmas ainda durante o processo formativo. Na organização e desenvolvimento das atividades os estudantes experimentam elementos fundamentais do fazer docente que contribuem para a construção de sua identidade profissional.

Outro aspecto é a oportunidade que a inserção neste programa específico traz para o processo formativo de M, visto que no currículo de seu curso não existem disciplinas obrigatórias direcionadas para a EJA, fazendo com que os estudantes concluam o processo formativo sem necessariamente ter contato com essa modalidade de ensino. Assim, a atuação de M possibilita a desconstrução de estereótipos sobre os sujeitos da EJA e ajuda a construir um olhar sensível às especificidades dessa modalidade.

Assim como M, o extensionista R não tem disciplinas obrigatórias direcionadas à EJA, assim, em seu processo de formação inicial, sua inserção no Programa acaba por ser o único espaço que possibilita a construção de conhecimentos sobre a EJA. O registro de R faz referência à Oficina Pedagógica desenvolvida com alunos da EJA, do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

No primeiro dia apresentamos a Oficina com o conteúdo da teia trófica [...], muitos alunos tinham dúvidas básicas, como o que seria um vírus, modo de contágio de doenças do cotidiano, processo de imunização e etc. Mesmo com esse contratempo a Oficina foi um sucesso, os alunos participaram bastante com relatos pessoais e pediram que fizéssemos uma oficina para prosseguir com o tema e as discussões feitas em sala de aula. Como aluno da Biologia e extensionista consegui ver na prática o quanto falta a ciência avançar para alcançar a parcela mais pobre da população (R, 2019).

A tessitura de reflexões nos mostra a construção do conhecimento pautada não apenas no âmbito institucional, mas aponta também para a necessária democratização do conhecimento. A partir dessa experiência, R consegue perceber na prática o quanto se precisa avançar no sentido de falar *com* a população e não *para* a população, como muitas vezes nos alertou Paulo Freire.

Considerações Finais

O trabalho de pesquisa realizado, de forma preliminar, aponta para as contribuições da Extensão Universitária para o fortalecimento da indissociabilidade das três dimensões da universidade, pois, nos diferentes registros elaborados pelos estudantes, conseguimos identificar elementos que nos possibilitam afirmar que a Extensão pode se constituir como um elo de articulação entre o ensino e a pesquisa.

A temática da pesquisa ganha maior relevância num contexto em que as diferentes IES discutem a inserção da Extensão Universitária nos currículos dos cursos de formação inicial, em atendimento ao que indica o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que reafirma o estabelecido pelo plano anterior e indica que as IES devem “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a Graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

A inserção no currículo é marcada pelo tensionamento entre concepções, pois este não se reduz à soma de disciplinas, mas traduz relações de poder e se vincula a formas específicas de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995). Nesse sentido, reafirmamos a potencialidade que a inserção da Extensão Universitária pode representar para o enriquecimento dos processos de formação docente, como é exigido pelo PNEU (2012).

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2022.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs) Currículo, Cultura e Sociedade,. São Paulo, Cortez, 1995.
- MOURA, Ana Paula Abreu. O Diálogo entre as diretrizes da Extensão Universitária e ações extensionistas na área de Educação de Jovens e Adultos In: e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), vol.7, n.16, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38734>. Acesso em: 08 de fev.2023.

DESDOBRAMENTOS DOS DOCUMENTOS DA ANFOPE DE 1983, 1989, 1994 E 2000, QUANTO AO TRABALHO COLETIVO COMO EIXO NORTEADOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nilda da Silva Nogueira - Mestranda em Educação
UERJ

Fernanda Lopes Braga
UERJ

Introdução

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), é uma entidade acadêmica que tem como pauta a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, focalizando a formação e valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, a entidade organizou alguns documentos aos quais buscamos para expandir e aprofundar a história da educação quanto a Formação de Professores.

Este artigo tem como intuito retomar pontos importantes dos documentos da ANFOPE buscando desdobramentos quanto ao trabalho coletivo como o eixo norteador da Formação de Professores nos anos de 1983, 1989, 1994 e 2000.

Desenvolvimento

No primeiro documento escrito, em Belo Horizonte, em 1983, pontua-se algumas soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tornem a crítica, o poder de decisão e autonomia do profissional de educação.

Debateu-se acerca da Base Nacional dos cursos de formação dos educadores licenciatura de Pedagogia. Segundo Documento Final de 1983, “Todas as licenciaturas (Pedagogia demais licenciaturas), deveriam ter uma base comum: são professores”. (DOCUMENTO DE BELO HORIZONTE, 1983, pág.6).

A recomendação final do documento era de que se formulasse uma comissão nacional para acompanhar a continuidade do processo e que se formasse comissão Estadual representativas para mobilização.

No documento de 1989, afirma-se que "A Base Nacional Comum", seria a garantia de uma prática comum de todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. "A Base" de várias licenciaturas deveria destinar seu compromisso político do educador, o que implicaria na formação da crítica e definiu-se que a base

comum deveria abranger três dimensões fundamentais, profissional, política e epistemológica. Foi proposto a ideia de "eixos curriculares" como forma de criar espaços coletivos de discussão e ação.

Sendo assim, a Pedagogia começa a ser discutida no documento com indicação de que o professor das matérias pedagógicas poderia ter áreas de concentração ou Campos de estudos que permitiriam o aprofundamento do conhecimento.

Quanto ao curso de Pedagogia, reafirmou-se a necessidade de encarar a questão de sua especificidade no campo do conhecimento. Consta ainda a importância de notar que a questão da pedagogia ficou ligada à discussão da existência ou não das habilitações. De acordo com ANFOPE, 1989 “No momento atual percebe-se, no Curso de Pedagogia, um movimento em busca de sua identidade” (ANFOPE, 1989 pág. 17).

Sobre a existência do piso salarial único para o magistério, consta no documento como um conjunto de propostas que passariam a ser apresentadas em relação à formação do professor, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Quanto a base comum nacional afirma-se que para abrir o horizonte sobre a concepção de base comum nacional, a fim de abranger o espectro das experiências nacionais de formação, partiu-se do pressuposto de que devem ser apontados princípios gerais norteadores daquela prática comum, resguardadas as especificidades de cada experiência. Segundo ANFOPE, 1994, “A base comum nacional é sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento de currículo” (ANFOPE, 1994, pág.11).

Os eixos curriculares a serem considerados eram entre outros, a gestão democrática, o trabalho coletivo e indisciplinar, a produção de conhecimento, assim como todos aqueles que podiam melhor caracterizar as especificidades das propostas curriculares de cada curso.

Algumas questões sobre a Escola normal foram colocadas como o atual estágio de desenvolvimento da sociedade, que pedia permanência dela.

Quanto à formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, consta que a formação de professores devia constituir-se no processo de educação continuada de responsabilidade do indivíduo, do estado e da sociedade.

O Encontro de Brasília em 2000, com tema: O embate entre projetos de Formação: Base Comum Nacional e Diretrizes Curriculares. O documento veio consolidando-se em nível nacional com configurações para construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da Educação.

Os sucessivos encontros nacionais ampliaram as discussões sobre a temática na tentativa de superar as antigas fragmentações presentes no processo de formação e expressas principalmente pela divisão do curso de pedagogia em habilitações. Tratava-se de buscar um princípio norteador que expressasse a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos da formação respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição.

De acordo com ANFOPE, 2000,

As últimas regulamentações no campo da formação, aprovação da deliberação do CNE regulamentando os institutos superiores de educação, parecer ces970/99, que estabelece a formação exclusiva de professores para as séries iniciais de Ensino fundamental e Educação Infantil nos cursos normais superiores e o autoritário e prescritivo decreto 3.276/99 bem como as diretrizes curriculares em tramitação no CNE, tornam discussões sobre as estruturas atuais da infâncias e agências de formação bastante atuais (ANFOPE, 2000, pág. 14).

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação pelo parecer 115/99 da Câmara de ensino superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), tal como alertava a Anfope em 1998, deixa clara concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica dá-se fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico e profissional.

Reafirma-se que o recente decreto 3. 462/2000 estabeleceu que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), terão autonomia para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional.

O decreto 3.276/99 e suas modificações posteriores trouxeram novos componentes as discussões sobre a formação inicial dos professores ao fornecer os parâmetros para a organização institucional e curricular das instituições formadoras, tendo sido complementado com as diretrizes curriculares elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A formação continuada é uma das dimensões importantes para articulação de uma política global para o profissional de educação, pois a melhoria da qualidade de ensino, no que diz respeito ao profissional de educação, passa por uma articulação entre formação básica, condições de trabalho formação continuada. Principalmente com o documento que o Grupo de Trabalho (GT) “licenciaturas” elaborou, por solidificação da própria Serviço

Social da Indústria (SESI) em setembro de 1999. A discussão proposta no documento remete a temática da Educação a distância estritamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço das políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país.

O esforço maior de síntese contra os diretrizes curriculares para a formação dos profissionais de educação está presente nas diretrizes para o curso de pedagogia construídas amplamente pela área e pela comissão de especialistas de pedagogia.

A organização curricular dos cursos de formação retomou-se no documento os princípios formulados pelo movimento presente no documento final do X Encontro e presente no documento norteador do GT licenciaturas. Com aprovação da LDB, o fim da portaria 399/89 que regulamentava o registro profissional, ganhou outro caráter a participação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) na comissão nacional de formação dos professores se firmou no cenário nacional como uma entidade de referência para as questões da formação do educadora e das políticas educacionais no campo da formação.

A plenária final do Encontro de 2000, aprovou a modificação dos Estatutos propostos e as moções aprovadas foram de protesto à criação do conselho de pedagogia, e de repúdio a proposta de rede de formadores da SEF/MEC.

Conclusão

A Anfope ao externar sua proposta política de formação dos profissionais de educação, seja qual for o nível de modalidade de atuação considera indispensável assegurar um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretrizes a base comum nacional.

A ANFOPE enfrenta uma realidade que é colocada como novos desafios e novas exigências, sendo fundamental rever a estrutura, bem como as atribuições e responsabilidades dos representantes estaduais e regionais, e ainda da diretoria mais do que um aspecto formal, de modificações e ampliação da participação de todos na questão de formação dos profissionais da Educação.

Referências

ENCONTRO NACIONAL. Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. I Encontro Nacional, Belo Horizonte, novembro, 1983.

ANFOPE. Documento final. IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989.
ANFOPE. Documento final, VII Encontro Nacional. Niterói, 1994.
ANFOPE. Documento final. X Encontro Nacional. Brasília, 2000

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA NO ENSINO SUPERIOR

Carlos César de Oliveira
PUC-Rio

O estudo em questão vem propor uma discussão sobre as contribuições das Histórias em Quadrinhos (HQs) em práticas de ensino de Didática, numa instituição de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Tais práticas fundamentam-se, inicialmente, em Araújo, Costa e Costa (2008), por compreender que as HQs são instrumentos didático-pedagógicos capazes de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Ao discutir o papel das Histórias em Quadrinhos na formação, Gonçalves et. al (2021), ressalta que em função das múltiplas linguagens, as HQs possibilitam uma reflexão crítica, tendo em vista a sua proximidade com os cotidianos, o que contribui para a formação do cidadão. Tomando estes estudos como referência, optei por inserir as HQs na proposta de ensino de Didática, com alunos de cursos de licenciaturas. O objetivo consistiu em refletir sobre as diferentes concepções de educação, bem como sobre o papel da Didática, tomando como referência algumas tirinhas (trechos de HQs). Para tanto, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico sobre estudos que discutem a relação entre as HQs e a educação, além do mapeamento de tirinhas que pudessem contribuir para a discussão acerca de uma perspectiva de “educação crítico-libertadora” (FREIRE, 1987).

Ressalte-se que o levantamento bibliográfico foi realizado na plataforma *Scielo* com os descritores “Histórias em Quadrinhos” e “Educação”, onde foi possível identificar que as HQs vêm sendo exploradas em práticas de ensino de diversas áreas, inclusive nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (OLIVEIRA, 2022). Além deste, convém destacar os livros *Histórias em quadrinhos e práticas educativas*: os gibis estão na escola, e agora (SANTOS NETO; SILVA et. al, 2015); *Pesquisa Acadêmica em Histórias em Quadrinhos* (VERGUEIRO, 2017); *Histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de uma prática* (PEREIRA; ALCÂNTARA et. al, 2021); e, *Como usar as Histórias em quadrinhos na sala de aula* (BARBSA et. al, 2022), que poderão servir como fundamento para estudos futuros e para outras práticas de ensino.

Com relação às motivações para a exploração deste tema, Vergueiro (2017, p. 76) afirma que são “muitas as motivações que levam alguém a decidir enveredar pela pesquisa acadêmica formal sobre histórias em quadrinhos”. Em diálogo com o autor, afirmo que

foram muitas as motivações que me levaram a trabalhá-las em sala de aula: a reflexão, a interpretação, a re-criação e a síntese. Outra motivação diz respeito ao fato das HQs abordarem temas com uma linguagem simples, explorando aspectos visuais (imagens, personagens, cenário) e textuais, que se aproximam do cotidiano das/os estudantes

Quanto às estratégias didáticas adotadas nas práticas de ensino ora problematizadas, ressalto que elas se pautaram na “busca”, na “pergunta”, no “diálogo” e na “criação”, com vista em uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996). Com isto, discutiu-se sobre perspectivas de educação, Didática e práticas de ensino, conforme destaco a seguir nos exercícios de síntese produzidos de forma coletiva por estudantes (em grupos).

Convém lembrar que, conforme o planejamento, o trabalho com HQs resultou em alguns momentos pedagógicos. Momentos estes que, sem dúvidas, servirão para re-orientar a minha prática e que, quiçá, poderá contribuir para outras práticas, tendo em vista o constante exercício de sistematização e reflexão sobre as experiências realizadas em sala de aula.

1. O primeiro momento implicou planejar e pesquisar o tema, ressaltando a premissa do professor-pesquisador, do professor-aprendente. Foi uma etapa de escolhas, de seleção de materiais – de tirinhas – sobre a escola, e onde me deparei com tirinhas acerca do pensamento de Paulo Freire, assunto que abordarei em estudos futuros.
2. O segundo momento foi de reflexão, de re-planejar. De que modo as tirinhas poderiam ajudar na discussão proposta? Neste, notei o espanto de alguns/mas estudantes que pareciam se questionar: Pode usar Histórias em Quadrinhos no Ensino Superior? Como assim professor? (OLIVEIRA, 2022). Em função disso, a contextualização acerca das HQs tornou-se fundamental, bem como a discussão sobre as tirinhas e a socialização do conhecimento.
3. O terceiro momento foi de sistematização. Nele, as/os estudantes se organizaram em equipes (E), aqui nomeadas como A, B, C, D e E, produzindo reflexões e conhecimentos a partir das tirinhas trabalhadas.

EA - “A educação é fundamental porque através dela conseguimos despertar a visão crítica do indivíduo para que ele modifique o mundo a sua volta”.

EB - “A utilização do método de exposição dialogado faz com que haja uma maior interação entre os alunos e o professor. Também valoriza uma prática de

ensino onde há diferentes pontos de vista sobre o tema. Ou seja, desprende ao padrão tradicional dos métodos de avaliação em sala de aula”.

EC - “A tirinha nos remete à ideia que envolve a questão da “didática pensada” e “vívda” e também nas relações e transformações possíveis no espaço educacional. Apenas o método e a técnica não são suficientes para o processo de ensino-aprendizagem, também é preciso levar em conta o contexto sociocultural do aluno e, diante disso, adaptar suas práticas docentes para construir um ambiente produtivo e estabelecer uma troca, um compartilhamento de saberes”.

ED - “A tirinha remete a uma aula de abordagem investigativa na qual é apresentada um problema aos alunos, que apresentam soluções baseadas em seu cotidiano, o que possibilita a aproximação do conteúdo à realidade dos estudantes, além do apelo à afetividade e a discussão conjunta do tema. A colaboração dos alunos entre si também possibilita uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem”.

EE - “O aluno demonstra afetividade com a escola que ele tem receio de ir embora e deixá-la sozinha, pois a relação aluno-professor está presente. Como no texto de André (1988) que retrata como é importante a criação do respeito e da afetividade entre a escola, o aluno e a professora”.

Além destes, contou com outros dois momentos: um de criação, isto é, de produção de HQs a partir de temas de suas respectivas disciplinas/áreas de conhecimento; e o momento de síntese, a partir do Aplicativo “cômica”, onde foi possível transformar fotografias (registros do cotidiano da sala de aula) em quadrinhos. Porém, neste texto acabei me restringindo ao terceiro momento, com o intuito de explorar algumas das reflexões feitas pelos/as estudantes, atentando para uma prática de ensino crítica, que seja capaz de enaltecer a dimensão política da prática pedagógica.

Como é possível notar nas primeiras falas, a “pergunta” e o “diálogo”, conceitos bastante explorados por Freire, aparecem na fala das/os estudantes como possibilidade de troca de saberes, rompendo com a lógica bancária/padronizadora (FREIRE, 1987) da educação. Nota-se, ainda, que há uma ênfase na reflexão acerca da Didática, atentando para a sua multidimensionalidade (ANDRÉ, 1988), com vista na construção de relações entre professores/as e estudantes, fundamentadas no diálogo, no respeito, na participação e na colaboração. E, por fim, demonstram o papel do olhar para o cotidiano, atentando para uma educação que – assim como nas HQs – sejam capazes de falar a sua linguagem dentro do contexto no qual está inserido.

Em suma, o trabalho com HQs em sala de aula, contribuiu para discutir questões acerca da Didática e pensar práticas de ensino possíveis em diferentes áreas, tendo em

vista a presença de estudantes de História, Geografia, Matemática, Línguas/Literaturas e Ciências Biológicas. Mas além dessas áreas, o estudo realizado demonstrou que é possível trabalhar com as HQs no ensino de Artes e de Pedagogia. No que se refere à Didática, o trabalho com as HQs possibilita explorar as dimensões técnica, humana e política (ANDRÉ, 1988), pensando o conteúdo, a abordagem, as relações e a criticidade decorrente da leitura e problematização. Por fim, dialogo com Vergueiro (2022) para afirmar que as HQs, por meio de “palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente” (p. 22), “podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e com qualquer tema” (p. 24). E como bem lembrou Oliveira (2022) – seja pela pesquisa, pela criação ou interpretação – as HQs estimularam o diálogo e contribuíram para uma maior integração com os/as estudantes e, conseqüentemente, uma maior compreensão acerca do tema abordado,

Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. Em busca de uma Didática Fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (org). Rumo a uma nova Didática. Rio de Janeiro: Vozes, 1988 (1ª ed.), p.167-178.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha; COSTA, Mauricio Alves; COSTA, Evânio Bezerra. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático Pedagógico. Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Uberlândia, n. 2, p. 26-36. Julho/dezembro 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – 25ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira *et. al.* O gênero história em quadrinhos em sala de aula: o desenvolvimento da consciência crítica e a formação do cidadão. R. Letras, Curitiba, v. 23, n. 43, p. 83-97, jul./dez. 2021.
- OLIVEIRA, Carlos C. Pode usar Histórias em Quadrinhos no ensino de Didática? Como assim professor/a? Anais 15a Reunião da ANPed – Sudeste (2022) ISSN: 2595-7945 GT 04 – Didática.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: BARBOSA, Alexandre (orgs.) Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula. – 4. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022, p. 7-29.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos. - 1. ed. - São Paulo: Criativo, 2017.

POLÍTICAS DE ACESSO AO NÍVEL SUPERIOR: ENTRE COTAS E O CASO PVSNI

Fabiana B. Ferreira
PPGEduc/UFRRJ

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e documental sobre a trajetória do objeto: Pré-Vestibular Social Nova Iguaçu - PVSNI. Uma política pública municipal que objetiva ofertar aos munícipes uma maneira de se preparar para processos seletivos ao ensino superior.

No entanto, enquanto mapeávamos a história do curso, se tornava íntima a relação da política pública municipal, junto as políticas de acesso e permanência ao ensino superior (cotas) estabelecidas em período co-relato a criação do Curso.

Objetivamos expor essa linha do tempo onde as duas histórias se interligam, fortalecendo a manutenção dos alunos cotistas iguaçuanos nas Universidades Públicas, em contrapartida os mesmos contribuíram para o funcionamento do preparatório.

Pré-Vestibular Social Nova Iguaçu: entre relatos e legislações.

O saber como arma de transformação para a classe trabalhadora
PVSNI

A epígrafe acima consta do “Relatório de Atividades e Resultados do Projeto Curso Pré-vestibular de Nova Iguaçu”, produzido pela equipe gestora do PVSNI ao fim do primeiro semestre de 2006, tenta dar conta dos primeiros meses de funcionamento do Curso Pré-Vestibular. Apoiando-se na ideia de que o saber é instrumento de transformação na vida dos trabalhadores, a equipe do PVSNI indica, minimamente, o espírito que permeava o trabalho realizado pela própria junto aos munícipes da cidade.

Podemos observar total conexão entre a ideia de ascensão social através do saber, ou seja, que por meio do PVSNI os estudantes teriam acesso a uma ferramenta essencial para a mudança de suas vidas: o saber.

Cabe-nos aqui retomar brevemente a cronologia da legislação de cotas, pois entendemos uma forte vinculação entre algumas dessas legislações e atos do governo da prefeitura de Nova Iguaçu, especialmente entre 2005-2008. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na implantação de uma política de cotas em 2000.

Através da Lei nº 3.524, aprovada pelos deputados da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, ficou estabelecido reserva de metade das vagas das instituições estaduais de ensino superior para estudantes oriundos das escolas públicas, ou seja, a instituição, assim como a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), deveria reservar 50% das vagas do seu processo seletivo para ingresso de estudantes do ensino público. Uma reformulação dessa legislação foi aprovada em 2003 sob o nº 4.151, a nova lei (revogou decisões anteriores de nº 3.708, de 09 de novembro de 2001 e nº 4.061, de 02 de janeiro de 2003) definiu que além dos estudantes oriundos da rede pública de ensino, estudantes negros também teriam reserva de vagas.

A nível Federal, a primeira lei de reparação foi a nº 12.711, sancionada durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2012 e garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos oriundos integralmente do ensino médio público.

Os benefícios relativos as políticas públicas de reparação são incontestáveis, ainda que críticos ao sistema de cotas no ensino superior insistam (ainda nos dias atuais), desde antes mesmo da aprovação da legislação de reserva de vagas, que tal legislação provocaria a queda no padrão de qualidade das universidades públicas, por permitirem o ingresso de estudantes com formação educacional deficitária. Afirmção que já foi refutada por inúmeros estudos que analisaram o impacto do ingresso de estudantes cotistas em diversas instituições superiores do Brasil. Em um estudo realizado com 2.418 alunos ingressantes no primeiro semestre de 2013 em 78 de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por exemplo, concluiu que “a análise dos resultados permite-nos afirmar que a lei das cotas não influenciou no rendimento dos alunos na instituição estudada” (QUEIROZ, 2015, p.622).

Evidentemente que a promoção de medidas que possibilitem a redução das desigualdades combatendo a discriminação e possibilitando o ingresso da população preta e pobre nas universidades públicas brasileiras, como a lei de cotas, representa um

considerável avanço social. Todavia, outro desafio diz respeito à permanência dos alunos cotista nos bancos da Universidade, pois, por serem provenientes de famílias pobres muitos cotistas são obrigados a escolher entre prosseguir nos estudos ou ingressar no mundo do trabalho.

Em meio às dificuldades de permanência dos alunos cotistas iguaçuanos, o Governo Municipal instituiu a bolsa auxílio, em março de 2006, sob a lei de nº 3761, que tinha por objetivo contribuir mensalmente para o custeio das despesas dos estudantes universitários da UERJ beneficiados pela lei de cotas instituída pela instituição em 2003. Percebemos então que no âmbito municipal do Governo de Lindbergh Farias a legislação buscava atuar como auxílio aos estudantes residentes no município.

Observamos ainda como a questão do acesso e permanência no ensino superior, especialmente dos alunos mais pobres de Nova Iguaçu é motivo de preocupação da administração pública municipal. Ainda que a legislação não nos permita acompanhar pressões, tensões e conflitos decorrentes da implantação dessa política pública, a permanência da bolsa auxílio para estudantes cotistas de universidades pública permanece até os dias de hoje (Ao decorrer dos anos tivemos as legislações municipais nº4.316/13 e nº 4.702/18 que alteraram e acresceram a lei tratada na seção).

A implantação do curso Pré-Vestibular de Nova Iguaçu reforça ainda mais a percepção de que para a prefeitura o tema do acesso (e da permanência) dos estudantes iguaçuanos ao ensino universitário assumia um caráter de prioridade. Vale lembrar ainda que a criação de pré-vestibulares não se tratava de matéria nova. Em sua maioria, fruto da organização popular, reunia professores voluntários (alguns deles com pouca experiência discente, ou mesmo com o curso de graduação incompleto), e alunos que demandavam preencher lacunas do ensino público precário. No Rio de Janeiro inúmeras foram as iniciativas nesse sentido, como exemplos podemos citar aqui o lendário Pré-Vestibular para Negros e Carentes organizado por Frei Davi em São João de Meriti em 1993 (OLIVEIRA, 2001).

O PVSNI foi implementado no segundo ano de mandato de Lindbergh Farias (PT) à frente da prefeitura da cidade da Baixada Fluminense no ano de 2006. Como iniciativa PVSNI estava sendo criado em Nova Iguaçu se diferenciava de outros pré-vestibulares citados acima por ser incorporado pelo Estado, tomado como uma política pública, inserido dentro da gestão municipal e parte estratégica da Secretaria Municipal de Educação para atender demandas da população da cidade.

De acordo com o registro no relatório de atividades e resultados, a ideia

principal era que o PVSNI servisse de “estímulo a criação de novos espaços de formação e de acesso a bens culturais e educacionais” (Jan-Jun, 2006, p.4). e visava possibilitar que os munícipes fossem atendidos por esses “novos espaços de formação” desfrutando de melhores resultados nos processos seletivos para acesso ao ensino superior nas universidades públicas.

Apesar do espaçamento de tempo de 2006 até aqui (2021), a manutenção do curso no município é uma realidade, porém o mesmo sofreu diversas alterações a fim de sua permanência.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento ainda em fase de embasamento teórico e documental não se tem resultado ou conclusões, no entanto espera-se que ao final da mesma seja possível contribuir com a divulgação dessa política pública, a qual pode inspirar outras novas ações para o município ou até mesmo melhorar a execução da mesma. Não menos importante, que os demais municípios possam criar mecanismos próximos a essa iniciativa em prol dos egressos do ensino médio.

Referências

- ASSIS, Julio Mendes de. Pré-Vestibular Comunitário Pompéia Santo Agostinho: História e significados a perspectiva dos precursores. Dissertação (mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
- CARVALHO, Rejane Maria Andrade; GARCIA, Fernando Coutinho. Percepção sobre o desempenho de alunos cotista e não cotista: um estudo de caso dos alunos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Viçosa. *FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão*, v. 22, n. 1, 2019
- JUNIOR, Nilton Rodrigues. A presença da religião na educação popular: o caso do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, p. 118-135, 2014.
- NOVA IGUAÇU. Relatório de atividades e resultados do Projeto Curso Pré-Vestibular de Nova Iguaçu. 2006.
- NOVA IGUAÇU. Relatório de atividades e resultados do Projeto Curso Pré-Vestibular de Nova Iguaçu. 2007.
- OLIVEIRA, E. S. Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, R. J., 2001.
- QUEIROZ, Zandra Cristina Lima Silva et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online]. 2015, v. 96, n. 243 [Acessado 18 Novembro 2022], pp. 299-320. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/339112863>>.

A GESTÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E A FLEXIBILIZAÇÃO PARA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Jamara Cardoso Neves Braz

UNESA

Liana Maria Valle dos Santos

UNESA

Heloize Charret

UNESA

Introdução

A ruptura com o modelo de educação presencial ocasionada por conta do isolamento social a fim de, evitar o contágio do vírus da COVID-19, demandaram a necessidade de ultrapassar obstáculos como a baixa conectividade de alunos e professores, inexperiência de docentes com conteúdo online apropriados com os currículos e investimento em tecnologias nas Instituições de Ensino de todos os segmentos. Todavia, não se pode deixar de registrar o esforço ilimitado dos docentes para o enfrentamento das novas demandas por conta do ensino remoto e a falta de treinamento, que os levaram a aprender e descobrir tudo por conta própria, para transmitir o ensino aos seus alunos.

Compreender os problemas que permearam a educação com o COVID-19 e o uso das tecnologias, foi um passo importante para reconhecer que o ambiente online é uma alternativa para a educação, como um novo referencial, não como uma única solução, mas como mais um ambiente de aprendizagem.

Especificamente no âmbito dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PGSS), o ensino remoto abriu-se como uma possibilidade de oferta em vários Estados da Federação. Quem não conseguia realizar seu sonho e a necessidade – para fins de promoção - de cursar um mestrado e doutorado por conta da exigência de presencialidade, foi uma oportunidade experienciada e praticada pelos ingressos, pelos docentes e pelas as Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, o ensino remoto foi classificado com uma perspectiva para que os programas de PGSS aconteçam a distância, uma vez que, já havia sido aprovada a Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES) nº 275 de 18 de dezembro de 2018, regulamentando os programas de PGSS na modalidade a distância em seu Artigo 1º e seguintes (BRASIL, 2018).

Embora a Portaria 275 da CAPES tenha aberto a regulamentação para os programas de PGSS a distância, todas as propostas apresentadas pelas IES, no total de 19, nenhuma teve seu credenciamento concedido. Não obstante a falta de transparência por parte do Ministério da Educação, da Capes e das IES, a sociedade, os estudantes e os interessados não tem conhecimento dos motivos para a não concessão. O fato é que, voltou-se à estaca anterior, deixando os velhos e novos ingressos interessados e carentes dos programas e sem perspectivas para darem continuidade ao aprendizado.

Somente recentemente, com a homologação e publicação da Portaria nº 315 de 31 de dezembro de 2022 (BRASIL, 2022), aprovando a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem no âmbito dos programas de PGSS no Brasil gerou-se uma expectativa de uma abertura maior para a educação desses programas na modalidade a distância, ao inovar e permitir a aplicabilidade dessa forma de organização de ofertas para os discentes, com a flexibilização híbrida.

Metodologia

Este estudo tem abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, a partir de livros de referência, artigos científicos, entre outras fontes que abordam a temática, o objetivo é justamente analisar a legislação que proporciona o ensino híbrido nos programas de PGSS e será feita uma análise exploratória de programas de PGSS em outros Países na modalidade híbrida e a distância.

O ensino híbrido para os programas de pós-graduação *stricto sensu*

A passagem da pandemia e o ensino remoto emergencial, foi primordial para a recente publicação da Portaria da CAPES nº 315 de 30 de dezembro de 2022, acolhendo o Parecer nº 14/2022, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), aprovando por unanimidade a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de PGSS, no Brasil e, dessa maneira não retroceder ao que já está em funcionamento com sucesso (BRASIL, 2023).

É um novo cenário para esses programas, que se apresenta como política pública, diferente da educação a distância que tem características próprias e complexas. Trata-se

de um cenário com desafios para a reorganização das dinâmicas do ensino, considerando que não se trata de ensino remoto, utilizados em situações de emergência:

Essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. E, regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.394 de 25 de maio de 2017, com uma modalidade educacional específica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 4).

O parecer do CNE/CP debate questões em que se faz necessário dialogar com autores sobre o conceito de ensino e aprendizagem com processo híbrido. Nesse sentido é importante destacar Moran (2015) o qual entende que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*, partindo do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência não há uma única forma de ensinar, portanto existem diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Para além alertam que a “educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista se considerar essa abordagem de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano Institucional” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 3).

Não se pode deixar de destacar as dificuldades como a formação continuada dos professores dentro da perspectiva do uso das Tecnologias Educacionais e, ainda, a necessidade de convergi-las com as teorias pedagógicas. Por isso, vale ressaltar que a modalidade exige professores bem treinados e currículos bem desenhados, conforme pontua Leszczynski (2010, p. 38):

O professor precisa ter novas habilidades, dominar as linguagens midiáticas, consiga desenvolver diferentes narrativas, sejam virtuais, escritas, orais. E o papel da universidade é pensar num currículo que proporcione a formação do aluno um conhecimento que lhe possibilite intervir na sua realidade.

Na outra ponta, para os alunos de Educação a Distância (EaD) Preti (2011) diz que, estes apresentam características particulares, tais como: residem em locais distantes dos núcleos de ensino adultos, estão inseridos no mercado de trabalho, não conseguem aprovação em cursos regulares, são heterogêneos e com pouco tempo para estudar no ensino presencial. Desta maneira, esse público necessita de um ensino mais flexível e que se adeque às suas reais necessidades.

Nossos estudos demonstram que as instituições do tipo *dual mode*, ou seja, quando os estudantes podem optar pelo ensino presencial ou por aulas híbridas e mais ainda, ou ensino a distância, poderá atender a uma demanda maior de pessoas ou grupos diversos, em conjunto com a formação continuada de professores e estrutura tecnológica para a qualidade do ensino nos programas de PGSS, se mostra uma alternativa válida, que não deve deixar de ser levada em conta para atender à demanda por democratização e qualidade do ensino nos programas de PGSS.

O teórico e praticante A. W. Bates (2004 apud MORAES, 2010) marca o predomínio das instituições do tipo *dual mode* que, além de oferecer programas presenciais regulares (*on campus*), disponibiliza parte de seus cursos no formato a distância. Aponta ainda que,

Essa é de fato, a mais antiga e provavelmente mais estabelecida forma de educação a distância no nível superior, embora sejam mais comuns em sistemas federais como: o Canadá, a Austrália, a África do Sul e os Estados Unidos e, quando comparados a países em que a educação superior está submetida a uma jurisdição nacional única, como o Reino Unido, a Nova Zelândia e Espanha (BATES, 2004 apud MORAES, 2010, p. 63).

Nesse sentido, há diferentes modo e caminhos pelos quais uma universidade pode entrar nesse campo, proporcionando a oferta do tipo *dual mode*, como um modo de organização centrada em como a IES oferece seus cursos e mantém o vínculo com seus estudantes.

Considerações finais

Merece atenção especial no universo acadêmico, com a aprovação da Portaria nº 315 de 31 de dezembro de 2022, para que as instituições que adotarem, nas matrículas, as duas opções - *dual mode* (MORAES, 2010), o ensino presencial e o ensino híbrido (pela distância) poderão ter vantagem competitiva, democrática e sem exclusão. As opções podem ser vistas considerando a complexidade dos problemas do mundo atual, como horário das aulas síncronas acontecendo durante o trânsito no retorno do trabalho. Outro ponto é o próprio perfil dos estudantes com preferência por aula presencial, por falta de concentração, tanto por não se adaptarem como por não gostarem do ensino a distância, do ensino virtual com o uso das tecnologias remotamente, ou seja, precisam da presencialidade.

A presencialidade é fundamental e, sem dúvida, ajuda na formação dos alunos, e isso nunca vai deixar de existir, tanto que há exigências de polo para esclarecer dúvidas pessoalmente.

Diante disso, para o ensino híbrido fica uma questão: como o gestor atual e o docente vão equilibrar o ensino presencial e ensino híbrido concomitantemente, fora da esfera emergencial e agora na esfera institucional, numa perspectiva de gestão democrática, de estratégias pedagógicas e tecnológicas conectadas entre si? Assim se justifica nosso artigo.

Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *e-PUB*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 244, p. 126, 20 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%A0. Acesso em: 12 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 315 de 30 de dezembro de 2022. Acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 1, p. 35, 02 jan. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-315-de-30-de-dezembro-de-2022-455420456>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP 14/2022. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. 2022. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2023.
- LESZCZYNSKI, Luciene. Um novo papel. Revista Ensino superior, São Paulo, n. 150, mar. 2011.
- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 27-45.
- MORAES, Reginaldo C. Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.
- PRETI, Orestes. Educação a distância: fundamentos e políticas. Cuiabá: Ed UFMT, 2011.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA PEDAGOGIA: EM PAUTA ALGUMAS QUESTÕES

Heloisa Josiele Santos Carreiro

FFP-UERJ

Karolyne Cardosos da Fonseca

FFP-UERJ

Josiana da Silva Gouvea Costa

FFP-UERJ

Maria José da Silva Vaz

FFP-UERJ

É preciso pensar o Brasil literário com um leitor que se abra para encarnar a palavra, primeiro num plano interno, para depois se tornar ação. Eu gosto dessa leitura encarnada, em que você lê e não se livra nunca mais dela (Bartolomeu Campos de Queirós).

A epígrafe que escolhemos para iniciar a presente discussão, traduz um pouco da preocupação que nos reúne para pensar esse trabalho: investigar caminhos que nos ajudem a tornar à população brasileira, leitora de textos literários. Em diálogo com os estudos que fazemos sobre a vida do homem em sociedade e do poder da literatura no seu desenvolvimento (CANDIDO, 2011; TODOROV, 2009), conseguimos perceber que em contato com a literatura, passamos a entender que as narrativas que arquitetam nossa realidade, podem se apresentar de diferentes formas estéticas. O que nos ajuda a pensar que como os textos literários e suas personagens, também somos feitos de narrativas (COUTO, 2003), ou seja, podemos encarnar palavras que nos ajudem a refletir criticamente sobre nossas histórias e elaborar para elas novos rumos.

Diante do contexto apresentado, o resumo em tela movimenta discussões relacionadas à formação inicial de estudantes de Pedagogia, a partir de suas trajetórias como bolsistas em um Coletivo de Estudos e Pesquisas da UERJ, Campus de São Gonçalo. A proposta nasceu em decorrência de diálogos entre uma professora do Ensino Superior, coordenadora do Coletivo, e de bolsistas participantes dos projetos de ensino,

pesquisa e extensão. Tomamos como ponto de estudo e reflexão nossas experiências de reencontro com a leitura literária no Ensino Superior, por meio da pesquisa narrativa (BRAGANÇA, 2012). Assim, compartilharemos elementos que atravessam nossas histórias de formação, como leitoras de textos literários.

Algumas questões nos movem nesta reflexão: a formação de leitores literários é uma preocupação no Ensino Superior? Como pensar docentes da Educação Básica que não se descobriram leitores literários? Quais impactos a relação com a literatura pode produzir na vida de docentes e das crianças que com eles se relacionam no espaço escolar? As perguntas que trazemos, mobilizam muitas de nossas ações de ensino, extensão e pesquisa. Sendo uma de suas principais preocupação: pensar a formação de leitores literários na formação inicial e continuada.

Consideramos que as questões que trazemos no início deste trabalho têm um tom retórico, diante da possibilidade que temos de respondê-las, a saber: há disciplinas de literatura no curso de Pedagogia, mas essas se debruçam a pensar dimensões do trabalho pedagógico com a literatura infantil e juvenil, logo, é importante informar que as duas disciplinas obrigatórias sobre o tema, não têm o objetivo de discutir as experiências dos graduandos com a literatura. Embora, a discussão de práticas de leitura literária, oportuniza a eclosão de narrativas, das experiências com a literatura desses estudantes em formação. Como a constatação de que a interação com a literatura no Ensino Médio pouco favoreceu a relação com esse gênero discursivo. Pois, como denunciado na obra “Literatura em perigo” de Todorov (2009), a experiência com leitura literária é escolarizada, sendo realizado um trabalho para aprovação em exames que tenta universalizar as experiências estéticas na relação com este tipo de texto, o que desmobiliza o gosto pela leitura interpretativa, que passa a ser banalizada por uma leitura de caça para se preencher lacunas ou responder questões de exercícios escolares.

Apresentamos aqui a experiência da bolsista de monitoria, que se reconectou com a leitura literária ao chegar na universidade. Suas narrativas revelam que a leitura no período da sua Educação Básica era para uma proposta pedagógica esvaziada de experimentação estética, ou seja, para resolução de questões pautadas por interpretações fechadas de livros didáticos. Porém, ao adentrar na UERJ/ FFP e, principalmente no Grupo de Estudos e Pesquisa em que atua como bolsista, aonde ela passou a experienciar outras formas de interação com a literatura. A leitura literária lhe foi apresentada por um novo caminho, sendo seguido por uma roda de conversa que proporciona a estudante a desdobrar assuntos que integram a leitura, como a puxar outros fios que a conversa pode

direcionar com a interação da leitura. Ela narra essa experiência como um reencontro porque a leitura literária no Ensino Superior a reconectou com a leitura de menina. Em alguns momentos tratava-se de uma leitura leve, simples e com uma liberdade interpretativa. Em outros atravessava às discussões políticas que vivemos e as angústias que assombram os homens em diferentes culturas.

A bolsista de Iniciação Científica, também narra que ao iniciar seus estudos na Universidade se deparou com a leitura literária de forma mais aprofundada. O Coletivo de Estudos e Pesquisa em que vem atuando foi essencial neste reencontro com a literatura, nesta nova aproximação com a leitura literária, especialmente no alargamento da composição discursiva daquilo que compreendemos como literatura, que não se encerra nos clássicos literários e/ou nos best-sellers. A estudante se descobriu amante das poesias, principalmente de autores nacionais como: Cecília Meirelles, Carlos Drummond de Andrade e Sérgio Caparelli. Hoje, ela enxerga a poesia como um texto potente à produção de sentidos e subversivo a qualquer tentativa de atividade escolar que tente aprisionar sua compreensão, isso se dá por sua natureza estética em dizer muito com poucas palavras ou em dizer as coisas pela metade, contando exatamente com a participação de enunciação do leitor (MACHADO, 1996).

O que acabamos de narrar são fatores apontados por muitos estudantes de pedagogia, que relatam o desinteresse pelos textos literários. Interpretamos que as experiências escolarizantes da Educação Básica, muitas vezes, empobrece a compreensão daquilo que se entende por literatura, pois não viabilizam a afirmação e/ou formação de sujeitos leitores que queiram estar em contato constante com a literatura. Mobilizadas por um currículo que restringe as experiências interativas com os textos literários, há por vezes uma percepção equivocada, de que os ditos clássicos são o ponto central para se afirmar a relação com a literatura. O que sabemos ser um equívoco, uma vez que muitos gêneros discursivos, que não são pautados como leitura literário pelo currículo, compõem o vasto mosaico do que podemos classificar como literatura.

Candido em seus estudos em defesa da literatura como parte dos direitos humanos, aponta um bloco vasto de produções em que podemos perceber sua presença. O autor afirma que ela “está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (2011, p. 176-177).

Estudos mostram que a descoberta do gosto pela leitura literária de muitas crianças das classes populares se desenvolve por meio de ações pedagógicas promovidas pelas

escolas públicas (GUEDES, 2011; BIBLIOTECA NACIONAL, 2008). Como a relação com o livro ainda não é um bem público, muitas vezes o contexto escolar é o ponto de encontro desses sujeitos com os livros e a literatura.

Sendo assim, diante das questões que fizemos inicialmente, outra nos mobiliza: como encantar professores para a leitura literária? Sabemos que pensar dimensões na formação curricular no Ensino Superior é urgente e, vimos denunciando a questão em pauta, como por exemplo, por meio de nossa participação no presente evento. Paralelamente, vimos construindo ações que interpretamos como dispositivos pedagógicos (CARVALHO; GALLO, 2017) dentro e fora da sala de aula. Por meio desses dispositivos apostamos que estudantes consigam se reencontrar com a leitura literária através de ações que foram por nós nomeadas como: concursos de poesias, sarais poéticos, rodas de leitura literária e elaboração de oficinas de escrita criativa.

Referências

BIBLIOTECA NACIONAL. Formação de leitores e construção da cidadania: memória e presença do Proler. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698> Acesso em: 16 maio 2020.

CANDIDO, A. Direito a literatura. In.: Vários escritos. Ouro Sobre o Azul: São Paulo, 2011.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. D. de O. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 19, n. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COUTO, M. O fio das missangas. Companhia das Letras: São Paulo, 2003.

GUEDES, A. B. A Formação de Leitores Literários na Escola Pública Brasileira. (Realização) Instituto C&A - Fundação do Livro Infantil e Juvenil (Apoio) FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (FNLIJ). São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/a-formacao-de-leitores-literarios-na-escola-publica-brasileira> Acesso em janeiro de 2023.

MACHADO, I. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. Revista Língua e Literatura (USP), v. 22, São Paulo, 1996.

QUEIRÓS, B. C. de. (MovimentoBlit). Manifesto do Movimento por um Brasil literário. YouTube, 01 de julho de 2009. Disponível em: <https://youtu.be/6vVfeTrSYM8>. Acesso em janeiro de 2023.

QUEIRÓS, B. C. de. Manifesto do Movimento por um Brasil Literário. Sede de Ler, v. 11, n. 1, p. 86 - 87, 26 dez. 2022.

TODOROV, T. A literatura em perigo. Difel: Rio de Janeiro, 2009.

A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NAS LICENCIATURAS DA UFRJ: AS PERCEPÇÕES E AÇÕES DOS
COORDENADORES DE CURSO

Ana Pires do Prado

UFRJ

Maria Muanis

UFRJ

Este artigo tem como objetivo analisar as ações de implementação da política interinstitucional de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), denominada Complexo de Formação de Professores (CFP). Neste trabalho apresentaremos os resultados da implementação da política em uma de suas vertentes: as instâncias internas da universidade e as percepções e ações dos sujeitos envolvidos na formação inicial e continuada de professores. O foco é a análise da concepção dos coordenadores das licenciaturas sobre a formação docente, assim como o processo de implementação da política nos cursos e os efeitos desta política na organização institucional. Temos como argumento central que a existência de uma política centrada na formação profissional de professores – política essa que articula universidade, redes públicas de ensino, licenciandos, professores de ensino superior e professores da educação básica – possibilita uma nova cultura institucional de formação de professores. Para este trabalho utilizaremos as entrevistas realizadas com cinco coordenadores de cursos de licenciaturas que descreveram suas ações e avaliaram os avanços e dificuldades da institucionalização da política.

O Complexo de Formação de Professores (CFP), aprovado unanimemente pelo Conselho Universitário em dezembro de 2018, a partir de quando passa a constituir estrutura média da UFRJ, é responsável pela política intra e interinstitucional sistemática e integrada de formação docente inicial e continuada. Seu objetivo é a construção de uma articulação constante entre a universidade, as instituições parceiras, os licenciandos, os professores da Educação Básica e os professores universitários na formação profissional dos professores da educação básica. Analisamos o CFP como uma política que visa afirmar o compromisso da UFRJ com a valorização da formação docente em âmbito universitário, atribuindo às licenciaturas um protagonismo que as retira do lugar pelo qual tradicionalmente é percebida, como "bacharelados de segunda ordem" (GABRIEL,

LEHER, 2019; GATTI et al., 2019; HONORATO, ZUCCARELI E VIEIRA, 2019; NÓVOA, 2017).

O CFP é constituído de diversas instâncias que atuam nos mais diferentes níveis da política. Dentre estas deve-se destacar o Fórum de Formação de Professores; responsável pelos acordos entre as diferentes instituições e redes públicas que compõem o CFP; a coordenação e o comitê gestor do CFP, com representantes de várias áreas e esferas da universidade, que gerem a política de forma articulada, central e periódica dentro da UFRJ; os NPPL - Núcleo de Planejamento Pedagógico das Licenciaturas, presentes em cada curso; os GOPs - Grupos de Orientação Pedagógica e as REPs - Redes de Educadores de Prática de Ensino.

Para analisar a política do CFP na Universidade, escolhemos apenas uma das instâncias criadas para observar a sua representatividade, as suas ações e atribuições. Escolhemos os Núcleos de Planejamento Pedagógico da Licenciatura (NPPL) por serem o principal eixo de articulação entre a política mais central e sua capilarização nos cursos. Desta forma, torna-se uma instância privilegiada para a análise do processo de implementação da política. Os NPPLs nos permitem conhecer como o CFP é recebido e formulado cotidianamente nos cursos de licenciaturas pelos sujeitos que atuam diretamente na formação dos licenciandos.

Segundo a resolução da UFRJ nº 20 de 2018, compete aos Núcleos de Planejamento Pedagógico das Licenciaturas (NPPL): 1) elaborar plano de ação a partir da oferta expressa na cartografia de percursos formativos elaborada pelo Comitê Permanente para o total de horas dos cursos de Licenciatura constitutivo da formação do licenciando definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) articular as atividades de extensão, pós-graduação e pesquisa presentes na cartografia desenvolvidas na UFRJ e nas escolas e instituições parceiras; 3) elaborar e desenvolver estratégias de acolhimento dos estudantes de licenciatura; 4) interagir com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da respectiva unidade/cursos; 5) coordenar as atividades dos Grupos de Orientação Pedagógica (GOP) e das Redes de Educadores de Prática de Ensino (REP).

Neste artigo analisamos se e como as instâncias foram criadas em cada curso, como se deu a escolha de seus membros, como estão sendo percebidas e realizadas suas atribuições, as possibilidades/potencialidades e as dificuldades encontradas na organização e nas atividades de cada instância. Trabalhamos com as percepções dos representantes dos cursos de licenciatura com a proposta de avaliar como vem se desenhando o processo de constituição e consolidação do CFP na UFRJ. Entrevistamos

cinco coordenadores de curso - necessariamente são também os coordenadores dos NPPL - que descreveram suas ações e percepções, avaliando os avanços e dificuldades da institucionalização da política.

A análise interpretativa das entrevistas demonstrou que os coordenadores das licenciaturas consideraram que as especificidades de cada curso foram respeitadas ao longo do processo de implementação do CFP na UFRJ. Nesse sentido, deve-se considerar a importância que a ênfase da política na articulação de ações - e não na normatividade - assumiu ao longo do processo de implementação até o momento, dando relevância às particularidades de cada curso. Não obstante, os coordenadores também sinalizaram que a ausência de normativas e ações diretivas por parte da coordenação do CFP e de seu comitê gestor, em alguns momentos, dificultaram o encaminhamento de ações consideradas centrais por eles, como as reformas curriculares. Desta forma, pode-se dizer que a tensão entre a autonomia de cada curso e o eixo comum das licenciaturas permeou as entrevistas. Se por um lado, o espaço para a construção de um desenho mais autoral das licenciaturas, levando em conta suas especificidades, é valorizado, por outro, as dificuldades que os coordenadores encontram no dia-a-dia para essa construção os levam a solicitar, em especial no caso das reformas curriculares - marcadas aqui por seu aspecto de obrigação legal a ser cumprida em prazo curto - diretrizes mais objetivas e normativas centrais sobre como realizar as reformas.

Dentre as dificuldades encontradas, duas se destacam por aparecem em todas as entrevistas: a ausência de professores que queiram assumir cargos de gestão e, principalmente, a ausência de uma formação específica do corpo docente de ensino superior para as licenciaturas. A grande maioria dos professores que atua nas licenciaturas, segundo nos apontam os coordenadores, seria bacharel de sua área específica tendo pouca familiaridade com os temas de formação docente.

Como potencialidades do CFP, os coordenadores indicaram que o Complexo teria sido responsável pela introdução do debate sobre as especificidades da formação docente em dois eixos principais. No primeiro, a própria ideia de valorização das licenciaturas e da especificidade desta formação superior teria suscitado o início de uma reflexão sobre o perfil profissional dos professores que atuam nas licenciaturas: Quem são? Que formação precisam ter? Quais considerações são importantes ao assumir uma disciplina de licenciatura? No segundo eixo, estaria um princípio fundante do Complexo: o de que a formação docente deve se dar na articulação entre a universidade e a escola básica, considerando o professor da educação básica como formador indispensável às

licenciaturas. A difusão desta ideia nos cursos teria suscitado debates e provocado ações que expandem e fortalecem a parceria entre a universidade e as escolas básicas da rede pública.

Referências

GABRIEL, C. T; LEHER, R. Complexo de Formação de Professores da UFRJ: Desafios e apostas na construção de uma política institucional. *Formação em Movimento*, v.1, n.2, p. 219-237, jul./dez., 2019.

GATTI, B. et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C.; VIEIRA, A. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017b, vol.47, n.166, pp.1106-1133.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário, Resolução N. 19, 20/12/2018. Disponível em https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_19_de_2018.pdf Acesso em 13/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário, Resolução N. 20, 20/12/2018. Disponível em https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_20_de_2018.pdf Acesso em 13/03/2020.

MONITORIA E PEDAGOGIA SOCIAL: POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR FLUMINENSE

Grazielle da Costa da Conceição Galvão

UERJ

Arthur Vianna Ferreira

UERJ

Introdução

Pautada na Lei n.º 5.540, de 28 de novembro 1968, e determinado no artigo 41 “As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” e estabelecido em parágrafo único; “As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.” A monitoria, além de se tratar de uma prática que permite estimular o interesse do aluno à docência, também pode ser entendida como uma prática educativa não escolar que contribui para uma formação acadêmica ampliada.

Para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o que é a monitoria? “A monitoria compreende a participação de alunos da graduação em atividades de ensino e pesquisa, supervisionadas por um professor orientador, tendo em vista o desenvolvimento de potencialidades para a docência universitária e a investigação científica” (CETREINA, 2022). No entanto, a prática da monitoria acadêmica, vai muito além disso e dialoga principalmente com a Pedagogia Social, onde é possível identificar a representação da realidade do sujeito, no qual a educação escolar não é capaz, por si só, de estabelecer uma relação clara desta realidade e então uma prática educativa não escolar pode ser aplicada como método complementar as deficiências acadêmicas existentes.

O processo seletivo pode ser por meio de prova de seleção e entrevista, como é no caso de boa parte das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ. Como exigência, o aluno deve ter proficiência na disciplina escolhida, possuir tempo para participar junto ao professor das atividades em sala de aula como também participar de atividades de extensão junto a grupos de pesquisa. Dentre algumas atividades a serem desempenhadas pelo monitor estão: correção de trabalhos produzidos pelos alunos, participação ativa nas atividades promovidas pelo orientador, etc.

Objetivo/Objeto de trabalho

O presente trabalho possui o objetivo de investigar a organização da prática pedagógica da monitoria como experiência de educação não escolar no ensino superior, visto que, ela pode ser entendida como o exercício de uma prática de docência ampliada.

É uma pesquisa em andamento, que visa apurar a prática da monitoria a partir dos relatos de experiência de monitores de diferentes disciplinas dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Desenvolvimento

Partindo da Pedagogia Social, que é objetivar e compreender o desenvolvimento humano a partir do compreender-se e aceitar-se, onde procura a socialização do sujeito, respeitando sua história de vida no contexto em que está inserido. A Pedagogia Social tem o dever de formar Educadores Sociais capacitados a desenvolver e construir propostas de Educação Social capazes de progredir a realidade a qual o coletivo de pessoas faz parte. Neste caso, o monitor torna-se um facilitador expondo ao professor as dificuldades e déficits que os alunos possuem, agindo como uma ponte entre professor e aluno, diminuindo assim o espaço que pode haver entre ambos.

A Pedagogia Social feita no Brasil busca se constituir como base de atuação do Educador Social valorizando especificamente as novas formas de ser e estar “educando” fora dos modelos impostos pela sociedade através dos cursos de formação docente no Brasil. O trabalho dos teóricos dessa área de conhecimento é sistematizar as práticas socioeducativas que priorizam a educação realizada no encontro com outro e na possibilidade de aprenderem simultaneamente pela troca e convivência sociopedagógica. (FERREIRA, 2018, p. 35, 36)

Destacamos também, que a proximidade entre monitor e aluno, em decorrência da faixa etária e condição de aprendiz de ambas as partes, contribui para o processo de ensino aprendizagem tanto de um como do outro, facilita a comunicação e age como uma espécie de reforço escolar, atuando também fora do ambiente acadêmico, podendo ser então caracterizado como prática educativa não escolar, denotando a presença do monitor como uma possibilidade de Pedagogia da Convivência, que é a importância das relações sociais, o incentivo a interação e a convivência às diferenças, salientando principalmente os grupos minoritários, marginalizados e excluídos, promovendo ações socioeducativas capazes de promover a estes sujeitos, reflexões e críticas, para que assim sejam capazes

de reconhecer e reivindicar por seus direitos e melhorias em suas condições de vida. (JARES, 2008)

Para os estudantes, a assistência de um monitor em sala auxilia na manutenção do trabalho de retenção de alunos na disciplina em questão ao longo do semestre. E o fato de serem disponibilizados canais de tecnologia contemporânea (redes sociais, aplicativo de WhatsApp e sistema AVA PR1 UERJ) como ferramenta de auxílio para o processo de ensino aprendizagem, contribui significativamente para o trabalho desempenhado pela monitoria. Para o monitor, esta prática possibilita ao mesmo, o contato com toda organização do trabalho pedagógico e o cotidiano em sala de aula, sendo muitas vezes de extrema importância, visto que disciplinas que necessitam de auxílio de um monitor, geralmente possuem um número elevado de alunos inscritos.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho será de abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e que serão organizadas a partir de uma prática baseada na filosofia fenomenológica de Edmund Husserl e reorganizada pela Depraz (2011) e Ferreira (2021), que utiliza da variação (redução) eidética que consiste em imaginar o propósito de um objeto e todas as suas variantes possíveis sendo capaz de definir a sua essência, ou seja, aprender a essência do fenômeno. O *noema*, que é a descrição da realidade tal qual ela é entendida pelo sujeito a partir do seu tempo, espaço e história pessoal (e social). E o *noese*, que corresponde ao aspecto subjetivo da realidade, visa aprender o objeto (fenômeno) vivido, assim como, perceber, lembrar, sentir, entre outros. (FERREIRA, 2021) Segundo Depraz (2011 apud Ferreira, 2015) o método redutivo fenomenológico e suas consequências buscam considerar a realidade de outra maneira a partir da experiência que ativa a consciência do ser em relação aos fenômenos.

O processo fenomenológico visa apanhar material a ser analisado, a fim de obter uma organização daquilo que vem sendo investigado no projeto de pesquisa pelos pesquisadores, partilhando toda uma experiência para além da realidade que se é observada. A fenomenologia estabelece uma reflexão mais científica para além das relações interpessoais. O método redutivo fenomenológico procura considerar a realidade de uma maneira diferente partindo da experiência ativa do ser em relação ao fenômeno. (FERREIRA, 2020)

O uso da metodologia fenomenológica contribui para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação, principalmente em ambientes não escolares, amparando sua reflexão acerca do assunto, buscando o olhar do “outro” e de sua própria experiência dos episódios observados.

A análise será realizada a partir dos conceitos de pedagogia da convivência de Xesús Jares (2008) e a organização das práticas educativas a partir das estruturas de conflitos e para a educação para a paz.

Conclusão geral

Em suma, a partir da pesquisa em questão, enseja-se, partindo de tal prática pedagógica, que novas habilidades técnicas e aperfeiçoamento teórico sejam desenvolvidos, para o enriquecimento acadêmico. Enquanto proporciona ao aluno a ampliação do conhecimento, contribui despertando seu interesse a docência, desenvolvendo seu senso prático e habilidades dentro do campo de ensino, auxiliando assim tanto aluno como monitor em dificuldades individuais quanto coletivas.

Referências

- ARAÚJO, L. C. et al. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022. *E-book*
- BRASIL. Decreto-Lei BR nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União, Brasília, seq. 1, pag. 10369, 29 nov.1968.
- CETREINA Estágio e Bolsas. Monitoria - MON. Disponível em: <http://www.cetreina.uerj.br/p/sobre/bolsas/mon/> Acesso em: 17 jan. 2023.
- FERREIRA, A. V. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. Revista Cocar, Pará, V.15 N.32, p.1-19, Maio. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/172>
- FERREIRA, A. V. Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social. Curitiba: Editora CRV. 2018.
- FERREIRA, A.V. Pedagogia Social: Lugar de (re)existência. Org II. Curitiba: Editora CRV, 2019.
- FERREIRA, A. V. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior. Passo Fundo, RS, v.1, n.2, p.5-14, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://socializandopedagogias.files.wordpress.com/2020/11/revistaensinosuperior-2015.pdf> Acesso em: 01 fev. 2023
- GONÇALVES, M. F.; GONÇALVES, A. M.; FIALHO, B. F.; GONÇALVES, I. M. F. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313757, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- JARES, Xesús. Pedagogia da Convivência. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

MONITORIA DE FFP04-09071 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.aval.cetreina.uerj.br/#/projeto/imprimir/583269483334> Acesso em: 17 jan. 2023.

PINHEIRO, F. A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão sobre a Formação. Revista Interações, Pará, v.17, n. 56, p. 68-86, Agosto. 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21237> Acesso em: 01 fev.2023.

Cecília Neves Lima

PCH/UFF-Infes

Deise Maria Santarelli de Azevedo Marinho

UFF-Infes

A década de 1990, especialmente em seus anos finais, marcadas por vastas reformas na legislação educacional, como a Lei 9.394, de 1996, principalmente no que tange às políticas de formação de professores. Reflexo da crise do capitalismo da década de 70 do século XX, o Estado é apontado como responsável pelo colapso na máquina pública, ao ter gastado excessivamente em setores que não lhe competiam, deste modo, é preciso redefinir suas funções e limitar sua atuação. E, nesse contexto, a doutrina neoliberal, com a concepção de livre mercado e não intervenção estatal insurge como única forma possível de saída da crise (FREITAS, MOLINA, 2020). Vimos o Plano Nacional da Educação – PNE fortalecido pela Resolução CNE/02/2015, de 01 de julho de 2015, ocorre que, no pós-golpe de 2016, o grupo que atuava no Ministério da Educação anos 90, retoma em 2019 com um discurso pouco dialógico, retomando o viés privatista que instituída a Resolução CNE/CES 02/2019 e que rompe drasticamente com as conquistas históricas para com a formação e a valorização do profissional docente. Assim, temos uma questão fundamental que se fez presente: Qual o entendimento dos professores acerca da atual política nacional de formação de professores expressa na Resolução 02/2019, de 20 de dezembro de 2019?

A presente pesquisa teve por objetivo não só compreender a partir de um olhar cauteloso, mas buscar os diversos olhares dos docentes de licenciaturas do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF) acerca da Resolução CNE/CES 02/2019, de 20 de dezembro de 2019, tendo como ponto de partida o complexo processo de desmonte que a política de formação de professores e sofridas mudanças nos últimos anos, buscar compreender as representações construídas acerca dessa política e em como estes docentes de licenciaturas estão se apropriando dessas mudanças.

Buscando responder essa questão, utilizamos a técnica de pesquisa do questionário para a coleta dos dados, que de acordo com Gil (2008) o questionário é: “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são

submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. (p.121). O universo total de atores pesquisados é de 76 atores, mas de acordo com o recorte utilizado, nosso universo total é de 32 docentes. Destes, 16 docentes do Departamento de Ciências Humanas (PCH) participaram respondendo o instrumento de coleta de dados, com ênfase nas competências e habilidades e sobre qual codificação de avaliações quantitativas se modificam em razão da escola e do trabalho docente. Do recorte de respondentes, 02 atores preferiram não responder o questionário aplicado, portanto, nosso número total de respostas elegíveis é de 30 pessoas. Tivemos até o momento de escrita deste artigo um total de 15 respostas, totalizando 50% dos atores pesquisados, de acordo com o recorte feito. Com os resultados buscou-se compreender como os discursos produzidos no âmbito da política de formação de professores são apropriados pelos docentes, nos apoiamos na definição de representação de Roger Chartier (2002) que entende “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (p.17).

As respostas dadas pelos docentes ao questionário nos permitiram tecer as primeiras análises dos olhares docentes acerca da Resolução nº 02/2019. Para isso, foram utilizadas três categorias de análise: informação (MAY, 1997), engajamento (REMÓND, 2003) e tática (CERTEAU, 1994). Em relação ao nível de informação dos docentes acerca da Resolução nº 02/2019, a grande maioria destes declara conhecer a resolução, apontam que as discussões feitas na Universidade e nos Colegiados de Curso foram os principais espaços de obtenção dessas informações/conhecimento, mas ainda consideram que esse conhecimento é intermediário. Quanto ao engajamento (político) dos docentes, podemos concluir, ainda que a participação docente esteja presente no cotidiano da Universidade, o mesmo não ocorre plenamente de modo mais efetivo por meio de suas representações, entidades (Associações e Fóruns), o que se torna um desafio para o aprofundamento das questões importantes, a fim de que se pense políticas da educação de modo consistente. Tais práticas, importantes para a compreensão do que trata a Resolução CNE-CP 02/2019 que se planeja consolidar no ano de 2023, quais sejam as suas implicações e impactos, que se pretenda tanto no currículo de licenciaturas e, por conseguinte, na BNC-Formação, questões relativas ao documento, bem como as

implicações do mesmo na política educacional. E em relação à tática, podemos concluir que há percepções diversas e difusas acerca do tema. Frente ao cenário nacional de desmonte das políticas educacionais pós-golpe de 2016 e a intensificação do trabalho docente ao longo da pandemia do SARS COV 2019, os respondentes constituem múltiplos olhares sobre a realidade, com níveis de atuação também diversos quanto ao engajamento de questões sobre a política educacional e, em especial ao documento.

Dessa forma, comparativamente com a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Licenciaturas (DCN) de 2015, a Resolução CNE-CP 02/2019 rompe drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente. Nesta Resolução de formação de professores, o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil que se articula a estreita relação entre educação e mercado (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020) que possui fortes características de competências e habilidades e a codificação de avaliações quantitativas, modificando drasticamente a função da escola e do trabalho docente.

Para concluir, esta pesquisa apontou, sobretudo, a involução ao que vem sendo historicamente construído no campo das políticas de formação de professores. As instituições da ciência da educação se organizam e resistem ao retrocesso no campo da formação de professores, frente às pressões políticas de intervenção do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) aos desejos da Resolução CNE CP 02/2019 – BNC Formação, estas se constituem permanente defesa da qualidade da formação inicial e continuada de licenciaturas.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define 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. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 2002.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira, MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento* v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

MAY, Tim. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre, ARTMED; 2007.

REMOND, René. Do político. In: REMOND, René (org). *Por uma História Política*. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DOS JESUÍTAS À RESOLUÇÃO CNE/CP
Nº2/2019

Alicia Galante

UERJ/FEBF

Katia Nogueira

UERJ/FEBF

A educação formal no Brasil se inicia com a chegada dos padres jesuítas no Brasil com o objetivo de catequizar a população indígena. Os jesuítas usaram o letramento como uma ferramenta para que houvesse uma construção cultural e religiosa no Brasil baseada nos princípios europeus. Durante o Brasil Colonial, o acesso ao colégio era para poucas pessoas, restrita a alguns filhos de colonos e aos indígenas que tinham a sua educação limitada ao campo religioso. A partir de Janeiro de 1599, as escolas jesuítas eram fundamentadas no documento Ratio Studiorum.

O Ratio Studiorum, publicado pela Companhia de Jesus em janeiro de 1599, especifica que a Retórica deve dar conta de três coisas essenciais que então resumem e normalizam toda a educação, os 'preceitos', o 'estilo' e a 'erudição'. Para ensinar as três coisas em seus colégios na formação dos futuros pregadores, os jesuítas recuperaram as autoridades antigas, principalmente as Partições oratórias e o De oratore, de Cícero, e a Instituição oratória, de Quintiliano, que fornecem regras ou preceitos da eloquência. (LOPES e col., 2000, p.26).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 das colônias portuguesas, a educação se tornou dever do Estado, algumas medidas foram implementadas para desconstrução das escolas jesuítas, como: a criação do cargo de diretor, introdução das aulas régias e concurso para professores.

No período do Império, houve a necessidade de alfabetizar a população, uma vez que a maioria das pessoas não tinham condições de estudar, algo que era mais comum nas casas mais abastadas, onde os responsáveis podiam pagar por preceptores para educar as crianças. O povo brasileiro foi alçado à categoria de cidadãos, havia a necessidade por parte da aristocracia escravocrata que esses sujeitos se vissem como cidadãos brasileiros e a educação tinha um papel importante nesse cenário para ajudar a incutir em seus pensamentos, a ideia de nação. A abertura de escolas para alfabetizar a população e dar um novo perfil a mesma, como um sentido de união, pertencimento, nacionalismo, mas

principalmente um caráter civilizatório, porque a população brasileira das camadas populares era na sua maioria analfabeta e a aristocracia escravista queria formar "cidadãos" que pudessem adquirir um mínimo de instrução (ler, escrever, contar), mas que a estrutura socioeconômica do período fosse mantida para perpetuação de um sistema socioeconômico de exclusões aterradoras (FARIA FILHO, 2000; VILLELA, 1992). Sendo assim, formar indivíduos para trabalhar na escolarização dessa população era necessário para o projeto de país idealizado por essa aristocracia, daí a necessidade da criação de escolas de formação de profissionais docentes para implementar esse projeto de nação no Brasil imperial.

A partir das discussões oriundas da Europa sobre a formação docente, surge na província do Rio de Janeiro, em Niterói, a primeira Escola Normal no ano de 1835, após deliberações sobre como se daria a formação de docentes. “Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica [...]” (SAVIANI, 2005, p. 12), e segundo o autor, em 1849 por instabilidades políticas, a instituição veio a fechar, mas sendo reaberta em 1859. Um problema que se apresentou nas escolas do Império, uma instabilidade que perdurou até a proclamação da República, período no qual outras escolas de formação docente passaram a ser mais estáveis com diretrizes pedagógicas mais fundamentadas na melhoria da prática docente. Ainda sobre a formação docente no Império, os professores que se formavam recebiam uma educação mínima, visto que as instituições tinham uma estrutura curricular muito frágil, sendo assim, o nível de aprendizado para trabalhar nas escolas primárias era insuficiente, os salários oferecidos também eram baixos, o que fazia com que poucos se interessassem pelo trabalho e com isso houve uma feminização do trabalho docente, pois para os homens a baixa remuneração era algo indigno. A Escola Normal de São Paulo que auxiliou na melhoria das escolas pelo país, uma vez que seu caráter reformador procurou redefinir o programa de estudos da escola com aumento do conteúdo curricular e a inserção de uma escola modelo para auxiliar na prática dos futuros professores (SAVIANI, 2005).

Quanto ao período republicano, na década de 30, a formação docente passou a ter mais relevância com as questões pedagógicas, onde educadores de renome buscavam ações mais efetivas para qualificar a educação dos professores, que aspiravam por um educador mais capacitado, alguém mais consciente das práticas pedagógicas e metodológicas para lecionar nas escolas primárias com mais conhecimento daquilo que

constitui seu ofício. Por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros tem grande destaque quanto à formação dos docentes porque trouxe a perspectiva de uma nova forma de ensinar, ou seja, ações pedagógicas no novo modelo de Escola Normal que procurava colocar o aluno em primeiro plano nas relações educativas entre docentes e discentes. Há também a lei 5692/1971, no período da ditadura militar, a Escola Normal foi extinta dando lugar a uma nova nomenclatura, o Magistério com habilitações específicas ao mesmo.

Com a Constituição Federal de 1988 (CF), que foi elaborada no período da redemocratização, a formação docente ganhou destaque quanto à valorização dos profissionais de educação com garantia de planos de carreira e de um piso salarial nacional, principalmente para docentes da rede pública de ensino, mas a Constituição também tornou não tão específico quem era esse professor que atuaria nas salas de aula, já que na CF é mencionado profissionais da educação, tornando a categoria super abrangente sobre quem pode lecionar na educação básica, principalmente no ensino fundamental. Muitos aspectos referentes à formação docente foram estabelecidos com a lei 9394/96, a lei de diretrizes e bases da educação nacional que foi instituída no ano de 1996. A lei abrange muitos pontos referentes ao exercício da docência, dos cursos capacitados para a ministração de aulas na educação infantil e educação básica dos anos iniciais, planos salariais e de carreiras, formação continuada do professor, valorização do profissional da educação dentre outros. De um ponto de vista pragmático há benefícios bem relevantes para o docente, entretanto há pontos que desvalorizam o professor da educação infantil, quando a este não é necessário formação superior para ministrar aulas nos anos iniciais ou educação infantil, sendo o magistério considerado como apto para desempenhar tal função, e ainda a ruptura da prática docente com a gestão escolar, uma vez que para gerir uma escola é requerido curso superior para este “profissional” (LDB, 1996).

Novas diretrizes curriculares com o passar dos anos foram sendo estabelecidas para a formação dos professores. No dia 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação Rossieli Soares, entregou a Base Nacional Comum para a Formação de Professor da Educação Básica ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O objetivo deste documento era esclarecer o que se espera da formação de professores no Brasil, revisando as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para estarem alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O documento define dez competências gerais esperadas dos educadores e que a formação deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Com o objetivo de oferecer uma educação básica

de qualidade, a BNCC deve contribuir para a formação inicial e continuada dos professores, formando educadores competentes para atuar em uma educação de qualidade, democrática, solidária e inclusiva. No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), encontram-se metas para a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é um documento composto por trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ele causa um impacto e retrocesso comparado a CNE/CP nº 2/2015 na formação de professores. Tendo como objetivo a formação inicial de professores, ele descreve como deve ser a formação inicial dos docentes no Brasil, limitando a autonomia das universidades na hora de organizar os currículos de seus cursos de pedagogia e licenciatura. As mudanças significativas que essa nova resolução traz, estão incluídas: o total da carga horária do curso e como deve ser dividido o total dessas horas, novas regras para a segunda licenciatura e a divisão do curso de pedagogia. O curso de Pedagogia foi substituído por "curso de formação de professores multidisciplinar da Educação Infantil" e ou "curso de formação de professores multidisciplinar dos anos iniciais do Ensino Fundamental". Esta resolução, através de suas diretrizes, idealiza uma formação de docentes da perspectiva conservadora e padronizante, ignorando as experiências que cada espaço universitário pode ocasionar. Dividir o curso de Pedagogia em dois ou ter um controle excessivo das horas dos cursos de licenciatura, não garante a qualidade de ensino. A falta de valorização dos profissionais e a padronização e o controle do que deve ser visto como conhecimento, corrobora para um sistema de ensino reprodutor que visa um crescimento de dados e porcentagens, esquecendo-se da construção que cada indivíduo necessita para a sua formação e profissionalização.

Apesar de diferentes períodos históricos, a formação de professores no Brasil teve como objetivo formar educadores capacitados para transmitir o conhecimento considerado "adequado" para a formação dos populares, uma formação mínima para aqueles que deveriam ser intelectuais para auxiliar os alunos a questionarem o mundo, para se tornarem sujeitos críticos e pensantes. Ainda que exista leis e documentos que norteiam a formação de professores no país, a prática às vezes foge da teoria que é ensinada. Unificar o ensino não levando em consideração a peculiaridade de cada estado, local ou universidade, contribui para uma formação desigual. A melhoria da qualidade da educação brasileira passa pela formação dos professores. Mas como melhorar uma educação que a todo instante é precarizada gradualmente e fatiada incessantemente? A

educação dos professores também vem sendo destroçada pela intervenção do capital neoliberal em seu interior, a formação do último CNE é uma prova que essa prática vem minando as possibilidades de melhorias no ensino público brasileiro. Profissionais da educação, sociedade e o governo brasileiro devem unir forças para desenvolver políticas públicas que possam reverter essa situação, uma vez que a educação é como um ecossistema educacional, ou seja, uma formação de qualidade para os estudantes está atrelada a uma educação de qualidade também para os docentes. Essa formação é vital para o desenvolvimento do país que desde seu descobrimento ainda não experimentou de fato uma educação de excelência.

Referências

- A EDUCAÇÃO no período colonial (1500-1822). Navegando pela História da Educação Brasileira. Disponível em: <https://navegandohistedbr.comunidades.net/a-educacao-no-periodo-colonial-1500-1822>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BEZERRA, Juliana. Educação no Brasil. Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20come%C3%A7a,expulsos%20do%20pa%C3%ADs%20em%201759>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Capítulo III: da educação, da cultura e do desporto: seção I: da educação. In: BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 fev. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 jan. de 2023.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-149.
- FORMAÇÃO de professores será norteadas pelas regras da BNCC. Portal MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- FREITAS, Helena. Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica. Formação de Professores - BLOG DA HELENA. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/10/06/cresce-a-luta-dos-educadores-contra-os-retrocessos-na-formacao-de-profissionais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GONÇALVES, S.R.V. et al. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, v.2, n.4, 2020, p. 374-377.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma história das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt#:~:text=No%20Brasil%2C%20entretanto%2C%20as%20conseq%C3%BC%C3%AAs,com%20cursos%20graduados%20e%20sistematizados>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VILLELA, Heloisa. A primeira escola normal do Brasil. *In*: VILLELA, Heloisa; ALVES, Claudia Maria Costa; BARROS, Armando Martins de (org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José da Silva Vaz

FFP-UERJ

Mariana da Silva Machado da Cruz

FFP-UERJ

Daniele Fritz da Cunha Gonçalves

FFP-UERJ

Heloisa Josiele Santos Carreiro

FFP-UERJ

O presente resumo visa apresentar as ações e intervenções que se desdobram a partir do Projeto de Extensão: “Cartas entre Educadoras/es das Infâncias: compartilhando os desafios da prática”, que pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI), que está vinculado a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a FFP-UERJ. O projeto de extensão é dinamizado nas cidades de São Gonçalo e de Petrópolis, ambas as cidades estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro e abarcam a proposta desde o seu início, que ocorreu em 2017. Sendo um dos principais objetivos do referido trabalho, a consolidação de grupos de estudos formados por profissionais que atuam na Educação Infantil, prevendo a participação de estudantes de graduação em Pedagogia e/ou Licenciaturas.

Nossos estudos se inscrevem em uma perspectiva qualitativa, uma vez que fizemos análises interpretativas dos desafios ligados à prática pedagógica, presentes nas cartas compartilhadas entre esses educadores. Teoricamente nosso trabalho se inscreve no campo dos estudos cotidianos (GARCIA, 2003; CERTEAU, 1994). Dentro deste campo, recortamos para uma maior aproximação às contribuições teóricas de Garcia (2003), que versam sobre o termo professora-pesquisadora, que defende a compreensão de que todo educador é um investigador em potencial da própria prática. Considerando estes princípios teóricos que articularam os encontros nos grupos de estudos, nós os entendemos como um lugar de exercício da práxis, um espaço de diálogo no sentido freiriano (2011), portanto, um espaço de tensão, encontros, desencontros e de escuta às diferentes lógicas.

Na edição formativa do projeto em 2022, que trazemos para o presente debate, retornamos às atividades presenciais junto às Secretarias de Educação de Petrópolis e de São Gonçalo. Uma das atribuições dos bolsistas ao longo da dinamização dos cursos ofertados foi à manutenção dos diálogos entre os envolvidos na formação continuada, a saber: bolsistas, cursistas, representantes das SEMEDs (Secretarias Municipais de Educação), utilizando assim o grupo de WhatsApp, como principal meio de fomentação das informações disponibilizadas pela coordenação das oficinas. A atuação da bolsista PROATEC (Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão), visava somar nas ações formativas na mediação das oficinas, estabelecer diálogos com os profissionais sobre questões relacionadas à utilização das plataformas digitais utilizadas na mediação da proposta e preparação da certificação. Nesta retomada elaboramos, em diálogo com as solicitações realizadas pelos representantes das equipes das redes públicas: cursos mais compactos, em termos de jornada de tempo formativa, com vistas a facilitar a liberação dos profissionais por parte dos gestores. Então, oferecemos às referidas Secretarias de Educação os seguintes temas de estudo: a) Leitura e contação de histórias: o direito à linguagem escrita; b) Jogos de linguagem: criação e imaginação infantil; c) O trabalho com a Pedagogia de Projetos: concepções e práticas; d) O tangram: aprimorando o desenvolvimento de linguagem gráfica infantil; e) Os conflitos entre as crianças no cotidiano escolar e; f) O trabalho pedagógico com portfólio: como fazer?

Ao longo de 2022, nossas atividades voltaram à modalidade presencial, entretanto os interlocutores com os quais articulamos nossas ações, a saber: as equipes pedagógicas e de dinamização de formação continuada das Secretarias de Educação, optaram por dar continuidade ao trabalho virtual realizado durante a pandemia da Covid-19. Desse modo, os cursos foram realizados nas duas modalidades: virtual e presencial, tornando-se uma proposta formativa híbrida. Diante das propostas elencadas, anteriormente, na cidade de Petrópolis, os cursos escolhidos foram: *Jogos de linguagem: criação e imaginação infantil* e *Os conflitos entre as crianças no cotidiano escolar*. E presencialmente, com 32 orientadores do Centro de Educação Infantil, desenvolvemos a oficina sobre a temática da *Pedagogia de Projetos*. Na cidade de São Gonçalo, a formação desenvolveu-se apenas, virtualmente e os cursos escolhidos foram: *O trabalho com a Pedagogia de Projetos: concepções e práticas* e *O trabalho pedagógico com portfólio: como fazer?*

Em relação à proposta em tela informamos que obtivemos como resultado, 280 inscritos que estão distribuídos em cinco turmas distintas que abrangem profissionais da Educação das referidas cidades. O que muito nos alegra, foi a porcentagem significativa

dos concluintes, 266 cursistas receberam o certificado, totalizando cerca de 95% dos inscritos.

Desta experiência com as seis oficinas gostaríamos de compartilhar que as bolsistas, co-autoras do presente resumo, atuaram como organizadoras, mediadoras e dinamizadoras das oficinas ao lado da coordenadora, se sentiram desafiadas e estimuladas. Na gestação do curso e de sua práxis (FREIRE, 2011), as bolsistas e coautoras do presente texto, puderam exercer a docência, mesmo que restritamente, durante a sua formação acadêmica. Pois, os profissionais que ali estavam, traziam consigo uma gama de informações sobre os desafios de ser professores em escola pública e as possibilidades de aprender um pouco mais sobre como se educa as crianças, em diálogo com os próprios meninos e meninas, com outros docentes de seus lócus de atuação e no espaço formativo que lhes oferecemos por meio das oficinas ofertadas. Nas narrativas dos participantes interpretamos que estas oficinas lhes possibilitaram interagir e reconhecer saberes e experiências de outras instituições da rede de ensino, reconhecendo suas semelhanças e diferenças.

Em interação com as oficinas, as graduandas, mencionaram que conseguem perceber que mesmo formados, os educadores ainda compartilham questionamentos ligados à prática pedagógica. Tais questionamentos nos fez perceber a dimensão do inacabamento que Freire (2000) fala em seus estudos, relacionado tanto aos seres humanos e com os cursos de formação inicial, pois ambos estão em constante transformação social. Logo, um curso de graduação não consegue prever e/ou esgotar todos os desafios que um profissional vai enfrentar. Pois como afirma Freire, muita teoria se ressignifica através da práxis (2011) e em muitos momentos percebemos que as oficinas se dimensionaram como um espaço de produção de práxis, uma vez que os docentes tomavam suas experiências pedagógicas para reflexão teórica. Entendemos que estas não estavam mapeadas pelas teorias se considerarmos as singularidades relacionadas ao contexto e sujeitos que as produzem, por isso entendemos que as oficinas eram exercícios de práxis, em que movimentamos dialogicamente teoria e prática identificando como estas dimensões se alteram em exercícios reflexivos e interpretativos.

Além dessas reflexões narradas, ponderamos que há um desafio que é unânime e que recorrentemente é pautado pelos docentes em todas as nossas formações, a saber: questões relacionadas às políticas públicas ligadas à Educação e indagações sobre a desvalorização dos professores. Isso reflete na luta e na constituição dessa profissão, que embora haja avanços na legislação, ainda há preconceitos diante da formação e atuação

desses profissionais em sala de aula. Esse fato ocorre, pois, ao consultarmos a história da constituição da Educação Infantil, podemos perceber que ao atuar com crianças de 0 a 5 anos, bastava ter habilidades domésticas e cuidados maternos. Isso explica também uma das problemáticas desta categoria profissional, que é a sua feminização, situação que ainda ressoa atualmente. Ou seja, os docentes que atuam na Educação Infantil são principalmente do gênero feminino, sendo o número de homens relativamente baixo, como ficam evidentes através dos estudos de Gatti (2010), quando a autora apresenta os fatores políticos, econômicos e históricos que nos levam a escolher qual o perfil da população brasileira que opta pela educação como possibilidade de atuação profissional.

Pausamos a discussão ressaltando a importância de se qualificar os profissionais que atuam e/ou que irão atuar nesta etapa da educação, uma vez que estaremos não apenas lidando com crianças bem pequenas, para que possam se desenvolver integralmente precisam da interação com mediadores qualificados. É preciso também entender que estes profissionais, precisam se colocar politicamente neste complexo cenário no qual se estruturou a Educação Infantil no Brasil, a fim de exigirem investimentos públicos, especialmente para as seguintes frentes: os espaços educacionais, a qualificação profissional em serviço e a recomposição econômica do salário docente, a fim de que os educadores possam viver com mais dignidade social.

Referências

- CERTEAU, Michael de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Cortez, 2011.
- GARCIA, Regina Leite. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade [online]. 2010, v. 31, n. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acessado em 11 jan. de 2023.

A COMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRRJ PERANTE A RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019: AÇÕES E RESISTÊNCIA

Elisângela Menezes Soares

UFRRJ

Introdução

Em 2008, pela Deliberação n.º138, a UFRRJ deu um grande passo ao instituir o Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ; a Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura, a vigorar a partir do 1.º período letivo de 2009.

Com a publicação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, a CPFP coordenou discussões sobre a resolução e seus impactos nos cursos de licenciatura da UFRRJ, que resultou na atualização do Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ em 2019, em alinhamento com a referida resolução, visto adiante.

Recursos Metodológicos

Os Recursos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental, numa abordagem qualitativa descritiva. Qualitativa acorde Minayo (2009, p. 21), “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Para Gil (2008, p.44), a pesquisa bibliográfica é aquela embasada em material científico já elaborado, como os livros, pois “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência...”; e basearam a construção dessa metodologia. O autor esclarece a diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica pela natureza das fontes: “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2008, p. 45). As Resoluções citadas são exemplos deste tipo de fontes.

A CPFP e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019: ações e resistência

A partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, a CPFP trabalhou em parceria com a Pró-reitoria de Graduação da UFRRJ e outras Instituições na promoção e participação em debates acerca do tema, como Fóruns das Licenciaturas; organização do I, II, III Seminário sobre Formação de Professores (2015 e 2016); participação no XXXVI

Encontro Nacional do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdade/Institutos/Centro de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR, 2015); I, II Seminário Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2016 e 2018, parceria com a UERJ); Seminário Nacional sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (2016); Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação – FORGRAD SUL: Formação de Professores da Educação Básica (2016), entre outros.

A CPFP atualizou o Programa Institucional em 2019, alinhada à Resolução CNE/CP n.º 2/2015, aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFRRJ, via Deliberação CEPE n.º140, de 12/11/2019, com efetivação prevista a partir do 1.º período letivo de 2020.

Porém, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é publicada em dezembro, revogando a anterior, numa clara cisão dialógica do MEC com as entidades representativas/instituições públicas de ensino que sempre estiveram na defesa das políticas de formação de professores. A arbitrariedade dessas diretrizes resume a docência à prestação de serviços pautada pela Pedagogia das Competências. Como afirma Mello (2020, p. 1185) “A formação docente, neste caso, é reduzida a um conjunto de competências que ‘qualifiquem’ o professor aos compromissos com a nova ordem mundial, ditadas pela agenda do capital internacional”, ou seja, feitas para atender o que Freitas (2018, p.29) define como “reforma empresarial da educação”.

A nova ordem submete o docente ao controle e à medição de produtividade para atender tais competências, sendo ele o único responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, num flagrante ajuste dessas políticas com a Base Nacional Comum Curricular, que padroniza os currículos da educação básica, alegando melhoria da qualidade da educação, como declaram ANDRADE, COSTA e CABRAL (2021, p.4):

Estes instrumentos tornaram-se controle sobre o trabalho e formação docente, pactuados com o processo de privatização da educação pública, produzindo rebaixamento intelectual científico da classe trabalhadora e desertificação da docência como profissão histórica e relevante para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pelas humanidades das diversas áreas dos saberes. (ANDRADE, COSTA e CABRAL, 2021, p.4)

A CPFP resistiu e não propôs a suspensão/revogação imediata da Deliberação CEPE n.º140/2019. Participou de eventos em defesa da educação e da formação docente, como: CONAPE Intermunicipal Seropédica/Paracambi (2021), CONAPE Estadual RJ

(2022) e CONAPE da Esperança (2022), que ocorreram motivadas pelas políticas de desmonte da educação.

Em 2020 se inicia a pandemia de COVID-19, causando uma crise mundial, alterando o *modus operandi* e *vivendi* em nível global. Com isso, a UFRRJ precisou se readaptar para dar continuidade aos serviços administrativos e acadêmicos, redefinindo prazos e o novo Programa Institucional sofreu atrasos na implantação. Dos 25 cursos de licenciatura, 7 fizeram as atualizações, as demais estão em curso. A CPFP resiste mantendo o novo Programa Institucional, diante da expectativa de revogação da última resolução, com a posse do novo Presidente do país, progressista, eleito democraticamente e legitimamente empossado pelo povo.

Considerações Finais

A tentativa de reforma empresarial da educação teve pleno apoio no anterior governo. Trocas de ministros no MEC atestam que não havia nenhum compromisso com a promoção da educação, a formação e valorização docente. A Resolução n.º 2/2019 constata que o importante era atender os interesses neoliberais. Nesse contexto, a CPFP atuou na luta pela formação emancipatória e valorização docente. Participou de eventos, organizou outros, atualizou o Programa Institucional de Formação do Magistério, alinhada com a Resolução de 2015. A Comissão resiste e luta com as demais entidades pela revogação dessa Resolução, inspirada por Freire (1987, p. 29): “[...] ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”, e na luta:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1987, p. 18)

Referências

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 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: 06/01/2023.

BRASIL. 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-rcp-002-19/file>. Acesso: 06 jan. 2023.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107p.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 160 p.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. Documento Referência da CONAPE 2022. Disponível em <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/documento_referencia_da_conape_2022_final.pdf>. Acesso: 06 jan. 2023.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas 2008, 220 p.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 80 p.

MELLO, Miriam L. de M. A lógica da precarização na formação docente. *In*: NASCIMENTO, Maria da G. C. A.; GARCIA, Alexandra; REIS. Graça R. da S.; RUST, Naiara M.; GIRALDO, Victor.(org). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. - Petrópolis, RJ: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP et Alii, 2020. 3290 p. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_7e31016d7f1741ddbe559fba4cb bc4fa.pdf. Acesso: 09 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Deliberação CEPE n.º138/2008. Aprova o Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ. Disponível em: http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docsacademico/delib_cepe_138_2008.pdf. Acesso: 08 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Deliberação CEPE n.º140/2019. Atualiza o Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/09/delib-cepe-140-2019.pdf>. Acesso: 08 jan. 2023.

APONTAMENTOS SOBRE A CNE/CP N. 2/2019: NOTAS SOBRE O LÚDICO, A LUDICIDADE E O SABER SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eliza Cristina Vieira de Almeida

LUPEA/UFRJ

Maria Vitoria Campos Mamede Maia

LUPEA/UFRJ

Este trabalho é um recorte do material produzido na primeira etapa de tese de doutorado, de uma das autoras, sobre a presença do lúdico no ensino superior. Trazemos à discussão como a vivência da ludicidade e do saber sensível na graduação, em especial na licenciatura em Letras, pode impactar na formação dos futuros docentes.

Para registrarmos a relevância dessa pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD desenvolvida Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT (2023). Nessa busca, foram utilizadas as palavras-chave *lúdico*, *ludicidade* e *formação* nos campos *título*, *assunto* e *resumo em português*, tendo como recorte temporal o período de 2017 a 2021, na área de Educação e Ensino. De um total de 20 resultados, nenhum apresentou a graduação em Letras como campo investigativo.

Em síntese, lúdico pode ser definido como aquilo que “(...) tem relação com a característica primária à vida por ser algo intrínseco ao ser humano” (AGUIAR, 2018 p. 60). Quanto ao conceito de ludicidade, pautar-se-á na concepção da vivência de uma experiência plena do indivíduo, que pode ou não estar relacionada aos jogos e às brincadeiras (LUCKESI, 2018). Já saber sensível é aquele que não visa ao conhecimento apenas *inteligível*, mas o que é criador, artístico, concreto, particular, corporal (DUARTE JÚNIOR, 2010). A vivência da ludicidade e do saber sensível resultariam em uma aprendizagem significativa, aquela que se concretiza em saberes significativos. Essa aprendizagem baseia-se em um aprender no qual os novos conhecimentos, ao interagirem com aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e considerados relevantes, adquirem significados para o indivíduo (MOREIRA, 2011).

Consideramos, portanto, que a ludicidade e o saber sensível, quando presentes na também na formação inicial, são caminhos possíveis para a construção de saberes significativos para esses futuros docentes. Entretanto, será que a teoria sobre o lúdico, a experiência da ludicidade e o saber sensível estão presentes no ensino superior brasileiro,

em especial na licenciatura em Letras?

No intuito de responder a essa primeira questão, nesse momento da pesquisa, de cunho bibliográfico, objetivamos “extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 12), quanto ao lúdico, à ludicidade e o saber sensível, na formação docente. Buscamos identificar a presença (ou ausência) de aspectos relacionados à teoria sobre o lúdico e à experiência da ludicidade e do saber sensível, a partir da análise de documentos relacionados a essa formação inicial.

No que tange à legislação, consideramos pertinente o estudo a Resolução CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2019) que alterou a legislação quanto à formação inicial de professores. Essa vem sendo imposta sem diálogo e avaliação criteriosa do que já foi feito, deslegitimando o amplo e valioso processo de discussão coletiva e articulações que culminaram na CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2015), que ainda estava em processo de adequação pelas instituições formadoras quando revogada (ANFOPE, 2020).

Vale registrar que a CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2019) é resultado de uma agenda política que dialoga com projetos de privatização da educação. Esses modelos privilegiam o neotecnicismo, responsabilizam totalmente os professores pelos resultados obtidos, desconsiderando o trabalho coletivo, dando ênfase à uma formação individualista, controlada e focada no saber fazer docente.

Atrelando a formação inicial à preparação para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2019) dificulta a vivência de ludicidade na graduação, já que propõe uma formação fragmentada que descaracteriza o fazer docente. Essa pode ser uma das razões pelas quais a ludicidade pareça não fazer sentido no ambiente acadêmico, ainda mais na formação de futuros educadores como preconizada pela CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2019), que minimiza o protagonismo e autonomia docente, fatores tão importantes para a vivência desse estado de inteireza.

Como foi proposto na síntese do Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE (BRASIL, 2021, p.36), é preciso pensar concretamente “A formação nas dimensões estética, ética, política e técnica, superando a ênfase na dimensão cognitiva e da padronização curricular dos atuais cursos.” Tardiff e Lessad (2012) mostram-nos que o professor influencia na aprendizagem do aluno e vice-versa, daí a importância de uma formação inicial adequada e de qualidade. Ademais, Tardiff (2014) apresenta-nos a importância dos diferentes “saberes docentes” para o educador. O autor define o saber

docente como “(...) algo plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIFF, 2014, p. 36). Nesse sentido, uma crítica recorrente à CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2019) é justamente o direcionamento dos currículos dos cursos de licenciatura a estudos da BNCC, como uma realidade já posta, para a qual não cabem críticas ou sugestões.

Sendo assim, o professor formado nessa forma, não terá acesso a uma formação básica plural que colabore com sua autonomia e criticidade e que lhe ofereça conhecimento teórico que balize sua prática. Cerceado nesse livre-pensar, poderá tornar-se cada vez mais dependente da tecnologia, de cópias de atividades prontas e de material didático produzido em larga escala que não levam em consideração o contexto das comunidades escolares. Treinado, sem marcas de autoria em seu fazer pedagógico, torna-se facilmente substituível, como prepondera a lógica do capital.

Ao buscarmos que a CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2019) seja revogada, ou revista tendo como referência a CNE/CP Nº 02/2015, desejamos que o professor, em sua formação inicial, seja respeitado em sua plenitude e que possa vivenciar também momentos de uma educação sensível, criativa e lúdica, como apresenta Maia (2014). Acreditamos que, como Freire (1997) afirma, a tarefa daquele que ensina, e que também é aprendiz, é prazerosa e exigente.

Por todo o exposto, acreditamos na colaboração efetiva da ludicidade na aprendizagem significativa e que, principalmente, forme o ser humano em sua totalidade, preparado para atuar nas salas de aula de maneira lúdica, ética e com formação inicial que propicie o exercício da autonomia em sua prática pedagógica. Desejamos, como nos provocou Freire (1992), esperar que nos próximos anos essas concepções de educação e de formação voltem a pautar os diálogos e a alicerçarem uma docência emancipadora, na teoria e na prática, como proposto na CNE/CP Nº 02/2015.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Manifesto da Anfope em defesa da democracia. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educacao-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso 28 jan. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. Rio de Janeiro, 2021. 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 jan. 2023.

AGUIAR, J. F. de. O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre o lúdico na docência do Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

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

BRASIL. Resolução Nº 02, de 1 de julho de 2015. Define 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. Diário Oficial da União, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 21 dez. 2019.

DUARTE JÚNIOR, J.F. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em <https://bdtb.ibict.br/vufind/> Acesso em 23 jan. 2023

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. Metodologia da pesquisa – rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.) Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. Curitiba: CRV, 2018, p.135-142.

MAIA, M. V. C. M. O Lúdico no Ensino Superior: uma prática (im)possível? In: MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede (org). Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSAD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TENDÊNCIAS AVALIATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DO TUTOR-DOCENTE

Anali Braga Batista de Carvalho

PPGEA/UFRRJ

Nádia Maria Pereira de Souza

PPGEA/UFRRJ - CEDERJ

Introdução

O presente texto foi o resultado de uma análise avaliativa do processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, dos cursos de licenciatura ofertados pelo Consórcio CEDERJ. Insta esclarecer que os cursos de licenciatura analisados foram aqueles cujas disciplinas pedagógicas eram coordenadas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no ano 2017. A investigação realizada teve por objetivo analisar a perspectiva do docente-tutor sobre as práticas avaliativas das disciplinas: Prática de Ensino I, II, III, Fundamentos da Educação I, II, III e IV e Estágios Supervisionados I, II, III e IV. Este estudo foi parte de minha dissertação de mestrado em educação (UFRRJ). Cabe ressaltar que os tutores são licenciados, com experiência e produção científica na área de educação. Destaca-se ainda o papel de suma importância deste profissional da educação, sua valorização tanto no sentido motivacional, capacitação docente, carreira e salários. Muitas vezes o processo é precarizado e os tutores não possuem motivação para seguir em frente.

Nesse contexto destaquei neste estudo, o referencial teórico-metodológico referente a educação à distância no Brasil, os marcos históricos das políticas na área e o papel do docente. Destaca-se ainda que os tutores utilizam ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem que mediam processos avaliativos, tais como; fóruns, avaliações a distância, *chats*, videoconferência, *wiki*, entre outras. Ressalta que a pesquisa produziu uma Matriz Analítica acerca de Tendências de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância, que buscou auxiliar os estudos futuros sobre essa temática.

Metodologia

No consórcio CEDERJ as disciplinas pedagógicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, possuem 14 tutores, sendo que 11 (onze) tutores foram informantes

voluntários desta pesquisa. Os tutores são profissionais da educação, Graduados em curso de licenciatura. Na coleta de dados foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado com 28 perguntas, mistas, enviado por e-mail pela ferramenta denominada *Googleforms*. Cabe ressaltar que utilizou técnicas de: observação, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados. Os resultados foram tabulados e tratados de forma reflexivo, levando em consideração a opinião dos informantes. Objetivando a construção para a prática de uma Matriz Analítica que teve como análise as tendências pedagógicas: clássica (quantitativa), humanista-reformista (qualitativa) e crítico-social (participativa-qualitativa) com base nos estudos de Libâneo (1987) e Souza (1993).

Resultados e discussão

Dada a relevância ao analisar os dados obtidos dos tutores (informantes), obteve-se um retorno positivo acerca do processo avaliativo das funções da avaliação, destacados como avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa no âmbito da educação a distância. Nesta temática, a avaliação somativa foi a mais utilizada, numa tendência clássica da avaliação. Diante dos resultados da dissertação de mestrado, a Tendência Clássica (reprodutiva e tradicional) de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância foi a mais utilizada no processo formativo, com ênfase à ferramentas tecnicistas. Cabe ressaltar que a pesquisa sugeriu como alternativa, uma avaliação construtiva, integral, dialógica, dinâmica e crítica.

Cabe esclarecer que a utilização da tecnologia favorece a prática pedagógica no uso das ferramentas tecnológicas no ambiente virtual de aprendizagem no qual interagem com o discente. Mas, as ferramentas devem construir metodologias por meio de focos sociais, como fóruns, chats, blogs e vídeos conferência, contemplados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Devem favorecer a flexibilidade e a construção do conhecimento do discente, mediando de forma dialógica, o processo ensino-aprendizagem e as relações sociais entre tutores-docentes e discentes dos cursos de Licenciaturas. Cerca de 84,61% dos respondentes destacaram que os tutores-docentes estão engajados na educação a distância. O desejo de melhoria no ambiente e o foco no processo de ensino-aprendizagem foram pontos de destaque na pesquisa. Cabe ressaltar que os tutores-docentes quando começaram a atuar no consórcio CEDERJ/UFRRJ, 54,4% destes possuíam apenas a Licenciatura e em 2017, cerca de 72,8% têm a titulação de Mestre. São profissionais da educação concursados e que cerca de 36,4% dos deles tem

mais de 9 anos na modalidade a distância. Na referida pesquisa, destacou-se nas falas dos atores sociais, a importância da capacitação docente na construção do conhecimento, fornecendo aos discentes um processo ensino-aprendizagem com uma metodologia de ensino adequada e crítica. Nesta pesquisa, destacou-se também que engajamento dos tutores foi claramente observada e analisada, no que corresponde a qualidade de ensino. Ressalta-se ainda que os tutores-docentes desejam na maioria maior valorização do Consórcio CEDERJ, sendo impossível neste momento devido aos baixos proventos obtidos pela bolsa oferecida. A pesquisa fez uma reflexão dos papéis dos docentes e sugeriu-se ao Consórcio CEDERJ algumas melhorias tanto no aspecto profissional, quanto as metodologias utilizadas nos Ambientes virtuais de aprendizagem. Finalmente queria esclarecer que a pesquisa concluiu que os tutores-docentes são comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e demonstram educar como ato de amor e inclusão.

Referências

- HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. SP, Loyola, 1987
- SOUZA, N.M. Avaliação na Educação Física. In: Votre, S. (Org.) Ensino e avaliação em Educação Física. São Paulo: Ibrasa, 1993.
- SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. (org.) Políticas e práticas da Educação a Distância (EAD) no Brasil entre laçando pesquisas.– 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013
- SOUSA, Clariza Prado de (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP, Papirus, 1991 - Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico.
- SOUZA, N. M. P., PAIVA, L. D. C. Avaliação do Ensino-Aprendizagem na Formação de Professores de Educação Física, IN: CUPOLILLO, A. V. (Org.); MONTEIRO, Aloísio J. J. (Org.). Formação de Professores de Educação Física: diálogos e saberes. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

RECONHECENDO OS FIOS NARRATIVOS QUE NOS TORNAM PROFESSORAS

Lorena Rodrigues Areas

FFP/UERJ

Ingrity Leandro da Silva

FFP-UERJ

Karolyne Cardoso da Fonseca

FFP/UERJ

Heloisa Josiele Santos Carreiro

FFP/UERJ

No presente resumo refletimos sobre a nossa trajetória no processo de formação docente a partir do Mito das Moiras. Esse Mito relata a história de três irmãs que tinham sob suas mãos os fios do destino de deuses e de seres humanos, sendo elas, as responsáveis por fabricar, tecer e cortar cada fio, a partir daquilo que elas julgavam ser importante. Embora, o Mito fale de três mulheres, trazemos a presente experiência tecida a oito mãos, por quatro mulheres que têm seus destinos cruzados no solo, onde se trama os desafios relacionados à qualificação profissional: o Ensino Superior.

Integramos o Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI), cujo as pesquisas e ações versam sobre as seguintes temáticas: o cotidiano escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; formação docente e continuada; Educação Popular; formação de leitores e pesquisas em contextos urbanos. Neste texto, queremos refletir sobre nosso movimento como tecelãs de nossos destinos formativos e do que nos fez chegar à docência: o destino tecido por nós? As políticas econômicas? Somos nós representação das moiras ou foi um destino encontrado devido aos fatores sociais? Assim, compartilharemos na presente proposta uma breve narrativa autobiográfica (BRAGANÇA, 2012), não apenas sobre como nos tornamos professoras, mas professoras-pesquisadoras (GARCIA, 1998). Iniciamos a formação em Pedagogia, abraçando mais do que o curso pode nos oferecer, ou seja, nos deslocamos e ao mesmo tempo nos envolvemos no chamado tripé do Ensino Superior: ensino, pesquisa e extensão.

Talvez tenhamos chegado a essa profissão por acaso ou por questões sociais ou influências de pessoas, motivos presentes em estudos relacionados à escolha profissional no campo da educação (PENNA, 2012). Vamos na tessitura dessas narrativas não apenas mostrar como nossos destinos nos inseriram nessa profissão, mas como inseridas nela

vamos nós mesmas movimentando os fios dos acontecimentos formativos com os quais queremos, intencionalmente, fabricar por meio da tessitura de estudos e de escolhas: as de professoras-pesquisadoras (GARCIA, Idem.) que somos. Nosso encontro desvela um compromisso coletivo de tentar cortar de nossas trajetórias o que poderia nos aproximar ou impedir de sermos educadoras comprometidas com a qualificação da educação em nosso país.

Queremos a partir de nossas narrativas de vida, mostrar que talvez o destino tecido pelas Moiras tenha nos feito encontrar à docência. Entretanto, a nossa formação tem percorrido um caminho tão potente que sonhamos que somos capazes de tomar os fios das Moiras tentando virar tecelãs de nossos próprios caminhos formativos. Existem quatro fios que tecem essas histórias, são eles: a) fios do destino que se tecem a partir de sonhos interrompidos e reelaborados narrado por Heloisa Carreiro; b) fios do destino que tecem a partir da coragem, de pesadelos e de novos sonhos narrado por Karolyne Fonseca; c) fios trançados do destino: memórias, desejos e articulação de sonhos narrado por Lorena Areas e; d) fios trêmulos do destino entre o que foi possível ser e o que ainda se pode ser narrado por Ingrid Leandro.

Heloisa Carreiro, na adolescência tinha o desejo de cursar técnico em Química, mas a formação acontecia tarde e noite e, no sonho equivocado de sua mãe carregado de preconceito, ela afirmava que “moça direita” não estudava à noite. Assim, podemos dizer que profissionalmente, as Moiras teciam seu destino por meio da interdição de sua mãe que não lhe autorizava estudar à noite. E por já interagir com crianças em uma espécie de pré-catequização na Igreja Nossa Senhora do Amor Divino em Petrópolis, cursou em nível médio Formação de professores, que acontecia no horário diurno. A experiência com o curso normal foi muito significativa, embora ela sempre pensasse e ainda pensa em cursar outras áreas de conhecimento, grande parte de sua paixão está no campo da antropologia e das artes. Apesar das possibilidades que lhe movem até hoje, ela escolheu Pedagogia. Mesmo sabendo que a docência estava no fio do seu destino, ela afirma que não se sentiu empurrada para a Pedagogia. Ela confirma que a abraçou como um modo de qualificar sua paixão pelas interações com as crianças bem pequenas, pois elas sempre lhe apresentavam leituras curiosas sobre o mundo.

Karolyne Cardoso conta que sonhava ser jornalista, afirma que um dos motivos desta escolha era sua facilidade na comunicação e desejo de trabalhar com a comunicação. Narra que lançada sem paraquedas no departamento infantil da sua igreja e que estar nesse lugar de regência da Educação Cristã lhe possibilitou a compreensão das

responsabilidades que esse compromisso carregava: planejar, pensar formas de adequação de linguagens para comunicar textos religiosos e preceitos da fé. Assim, começou a tecer seu destino para a área educacional e a Pedagogia foi a primeira a passar em seus pensamentos no Ensino Fundamental, mas escolheu Química por ter se encantado pela disciplina no Ensino Médio. Contudo, o encantamento tornou-se seu pior pesadelo. Com os conselhos da sua sábia mãe-tecelã, tomou a decisão por Pedagogia e percebeu que a docência já estava no fio do seu destino.

Lorena Areas, desde a infância sentia um apreço pela docência e por muito tempo sustentou a vontade de ser professora. Durante o Ensino Médio, se interessou por outras profissões e inicialmente optou por Psicologia por gostar de ouvir as pessoas. Assim como, a Heloisa e a Karolyne, teve a oportunidade de interagir com experiências próximas de práticas docentes em contexto religioso. A cada encontro com as crianças o desejo em ser professora se sobressaía mais do que o desejo em cursar Psicologia. Pessoas do seu convívio pessoal se tornaram tecelãs e lhe ajudaram a pensar na possibilidade de cursar Pedagogia, que inicialmente ela não vislumbrava por motivos de desvalorização social. Não obstante, a Psicologia não deixou de ser um desejo, afinal, ela lhe permite tomar a decisão de interagir profissionalmente com as crianças de um outro modo.

Ingrity Leandro, costuma dizer que não foi ela que encontrou a Pedagogia e à docência, no entanto, elas lhe encontraram. Diferente das narrativas acima, seu contato com a docência ocorreu através da brincadeira de faz de conta, interpretando a personagem de uma professora. Esse ato de brincar ajudava de alguma forma sua avó a se aproximar do sonho de ler e escrever. Entretanto, quando foi crescendo aquela velha brincadeira ficou apenas nas suas memórias de infância, com isso, foi se apaixonando por outras áreas, pois, até então, ser professora fazia parte apenas do seu brincar. Durante o Ensino Médio pensou em diversas áreas de formação. Prestou vestibular para administração, mas não obteve aprovação. Foi um momento frustrante, mas não desistiu de ingressar no Ensino Superior, visando tecer os fios do seu destino. Então, se inscreveu novamente no vestibular, dessa vez licenciatura em História, que era uma área que gostava. Contudo, diálogos com os seus familiares lhe fizeram pensar se os fios de sua existência não seriam mais plenos em uma outra licenciatura. Foi assim que optou por se inscrever no curso de Pedagogia.

As breves narrativas que compartilhamos acima nos convidam a refletir sobre a intencionalidade inicial deste texto: refletir por meio de memoriais formativos (BRAGANÇA, 2012), que embora nossas histórias de vidas tivessem nos convidados de

modo antecipado à nossa formação inicial. Inicialmente, compreendíamos que tínhamos abraçado a profissão por opção, rejeitando a compreensão de que fomos empurradas pelas senhoras do destino, as Moiras. De modo que ser professora se revelasse como uma sina: um destino inevitável. Ou seja, resultasse de um conjunto de variáveis fenomenológicas sociais, que não tivessem nos dado escolha de optar por outras possibilidades profissionais de colaborar com as transformações do mundo e de nós mesmas. Se analisarmos com cuidado cada uma das memórias narrativas das quatro professoras-pesquisadoras (GARCIA, 1998), identificaremos que embora elas tentem afirmar oralmente que estão na profissão por opção, o presente trabalho de pesquisa narrativa e autobiográfica (BRAGANÇA, 2012), apresenta várias pistas e evidências (GINZBURG, 1989) na escrita reflexiva que produzem (WEFFORT, 1996) de que a Pedagogia nunca foi a primeira opção delas como curso mais desejado no Ensino Superior.

Assim, diante das narrativas escritas, podemos interpretar que, embora elas desejassem construir um discurso de que estão na profissão por escolha, elas anunciam de algum modo que ainda estão em trânsito para estudar outras coisas, que se afinam aos seus interesses e/ou à personalidade.

Referências

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698> Acesso em: 16 maio 2020. »
<https://doi.org/10.7476/9788575114698>
- GARCIA, R. (org.) A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1998.
- GINZBURG, Carlos. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad, de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989.
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Origem social de professores e aspectos da prática docente. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 199-207, maio/ago. 2012.
- WEFFORT, Madalena Freire; CAMARGO, Fatima; DAVINI, Juliane; MARTINS, Mirian Celeste. Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

A FORMAÇÃO DE UM PEDAGOGO-PESQUISADOR: A PRÁTICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Arthur Rezende da Silva

UCP/IFF

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

UCP/UNESA

Introdução

A formação de professores é emblemática em nosso país, uma vez que essa política envolve problemas advindos da legislação, da característica socioeducacional dos licenciandos, da estrutura dos cursos de formação, incluindo seus currículos e suas ementas (GATTI, 2010). Além disso, é imprescindível que haja o financiamento público suficiente para estruturar a formação de professores enquanto uma política de estado, não de um governo (GATTI, 2010)

Em se tratando da Pedagogia, há ainda de se destacar que a área está implicada em relações desiguais de poder, o que exige desses Pedagogos em formação uma leitura crítica radical de sua prática a fim de identificar qual a sua responsabilidade: em favor dos oprimidos ou dos opressores? (FRANCO, 2021) E a questão que se coloca: como atuar, enquanto docente, de forma a problematizar a formação inicial dos Pedagogos? Como situá-los diante de tantos dilemas, como a formação de um pedagogo-pesquisador?

Como um possível caminho frente a tal questionamento, este artigo sintetiza uma experiência realizada em uma instituição pública estadual do interior do Estado do Rio de Janeiro no curso de Licenciatura em Pedagogia . Tal experiência problematiza a formação em pesquisa dos licenciandos a partir da prática da Análise Textual Discursiva, a ATD.

A ATD é uma metodologia de análise de dados textuais, cujo objetivo é proporcionar compreensão, reconstrução do conhecimentos existentes sobre os temas investigados, a partir dos processos de unitarização e categorização do *corpus* e da construção do metatexto (MORAES, GALIAZZI, 2016). “O que é isso que se mostra do fenômeno investigado?”, eis a questão central da ATD. Sendo assim, na sequência do texto, apresenta-se uma breve explanação dos procedimentos da ATD, logo após, o relato da experiência do uso da ATD no curso de licenciatura em pedagogia e as considerações finais.

Breves considerações sobre a ATD

A ATD busca analisar informações de natureza qualitativa com o objetivo de gerar novas compreensões acerca dos fenômenos e dos discursos, ajustando-se entre os extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso, diferenciando estas, em virtude da atividade interpretativa e de natureza hermenêutica. (MORAES; GALIAZZI, 2016). A potência da ATD enquanto uma alternativa à análise de conteúdo e a de discurso fica explicitada no argumento do professor Roque Moraes, autor da ATD:

A sensação de incompletude, a percepção de superficialidade que, aos poucos, foi produzindo em mim o envolvimento em pesquisas na área da Educação, ao tentar utilizar o paradigma da ciência natural, até mesmo antes do início desta investigação, já me haviam levado à busca de um paradigma alternativo. Algumas experiências de pesquisa numa abordagem qualitativa já haviam produzido a convicção de que uma pesquisa pode ser eventualmente mais envolvente, mais significativa e profunda do que haviam sido alguns estudos realizados no paradigma quantitativo. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.21).

A construção desse pensamento sobre o aprender está guiada na ideia de que a ATD demanda interação e impregnação do *corpus*, uma vez que “(...) é um processo de produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo entendimentos cada vez mais complexos.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 253). Por conseguinte, a ATD convida o pesquisador a aprender, a ouvir, a dialogar, a observar, a problematizar, convida, portanto, o pesquisador a envolver-se intensamente, “(...) emergindo um investigador capaz de perceber o potencial criativo e original do escrever dentro de suas pesquisas. Do envolvimento com a ATD surge um novo pesquisador, apto a manipular com competência a vara mágica da escrita.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 204).

Em síntese, os procedimentos da ATD são os seguintes: Produção e/ou escolha do *corpus*; unitarização do *corpus*; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais a partir da aproximação de sentido da unitarização e por fim a produção dos metatextos. Em relação ao *corpus*, é interessante ressaltar que sua matéria-prima são as produções textuais, tanto produzidos especialmente para a pesquisa, podendo compor-se de transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos construídos por

escrito, anotações e diários múltiplos; quanto podem ser documentos já existentes, englobando, assim, relatórios, publicações de natureza variada como editoriais de jornais e revistas, atas de diversos tipos, legislações, dentre outros tipos de documentos. Lembremo-nos de que os textos não possuem significados a serem apenas apresentados, mas sim significantes que requerem do leitor ou pesquisador a elaboração de significados por meio de suas teorias e pontos de vista. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A auto-organização possibilitada pela ATD permite que o pesquisador se assuma como sujeito e autor de seus metatextos, concebendo-se, portanto, enquanto um autor que tenha coragem de se colocar dentro de sua pesquisa, mergulhando no discurso, como asseveram Moares e Galiuzzi (2016, p.157):

Assim, uma boa análise conduz o pesquisador a expressar suas construções e convicções sobre os fenômenos que investiga. Não tem sentido pretender apresentar apenas as ideias de outros, sejam sujeitos empíricos ou interlocutores teóricos, mesmo que essas vozes devam ser valorizadas no sentido da validação das próprias produções. Um bom texto precisa expor as convicções e teses de seu autor. Mesmo que os argumentos propostos não sejam inteiramente seus, o pesquisador ao assumir-se autor do que produz, e mostra-se capaz de expressar opinião própria e apto a intervir nos discursos em que se envolve.

Foi essa potência da ATD, enquanto uma metodologia que desconstrói essa relação positivista preponderante em nosso meio acadêmico, e por visualizar a ATD enquanto uma prática pedagógica ressignificada, podendo colaborar com a formação de um pedagogo-pesquisador, é que nos levou a incluí-la como atividade avaliativa em uma disciplina da licenciatura em pedagogia de uma instituição pública no interior do Estado do Rio de Janeiro, experiência relatada a seguir.

A experiência da ATD na licenciatura em Pedagogia: ressignificações e rupturas

A atividade ocorreu no primeiro semestre de 2022, de forma presencial, utilizando alguns dos recursos do Google Sala de Aula, instrumento muito difundido nos tempos de distanciamento social em virtude da pandemia de COVID-19 e que continuamos a explorá-lo no período pós-vacinação.

Essa experiência ocorreu na disciplina intitulada “Práticas pedagógicas no Ensino Médio” do sexto período da Licenciatura em Pedagogia, cuja turma tinha aproximadamente 40 estudantes. Essa disciplina tem como um dos objetivos problematizar a atuação desse Pedagogo no Ensino Médio, seja enquanto docente do curso normal médio ou enquanto pedagogo desse nível de ensino. Exploramos nessa

disciplina especificamente as implicações da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Reforma do Ensino Médio. No planejamento da disciplina, incluímos artigos que subsidiassem as experiências nos estados brasileiros em relação à reforma. Os artigos foram os seguintes: a) A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro (PEREIRA, 2021); b) Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização conservadora neoliberal (SILVA, 2021); c) O “novo ensino médio” no Espírito Santo (FELIX; FERREIRA; SANTOS, 2021), e d) A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. (SILVA; POSAMAI; MARTINI, 2021)

Realizamos as discussões de todas essas escritas, problematizamos em rodas de conversa e seminários, e foi solicitado que os graduandos, em dupla, realizassem uma ATD e enviassem pelo Google Sala de Aula. Foram destinados, é bom ressaltar, alguns encontros para a apresentação da ATD aos graduandos e para a realização, em sala, da própria ATD, a fim de oportunizar o máximo de possibilidade de sanar dúvidas. Durante os encontros, percebiam-se desconfiças em relação à metodologia, principalmente pelo processo autoral permitido, e também percebiam-se algumas surpresas pela possibilidade de utilização de metáforas na ATD. O texto que subsidiou a apresentação da ATD aos Licenciandos foi o “Procedimentos de Análise Textual Discursiva: considerações iniciais” (SILVA; MARCELINO, 2022)

A experiência com a ATD possibilitou uma ressignificação de práticas pedagógicas no ensino superior, possibilitando algo para além de resenhas críticas, seminários, provas tradicionais, enfim, dos instrumentos avaliativos clássicos dos cursos de graduação. Cabe destacar que utilizar a ATD enquanto um processo avaliativo exige do docente e da coordenação de curso, “desapegos” de tempo cronometrado, de fiscalização de planejamento docente, dos modelos avaliativos tradicionais.

Como resultado, compartilhamos alguns dos títulos de metatextos produzidos pelos Graduandos, que possibilitam observar o senso crítico e o processo autoral do qual se apropriaram os Licenciandos: a) “O futuro repetindo o passado”: o ensino médio voltado para o mercado de trabalho; b) A Reforma do Ensino Médio, uma via de mão dupla: avanço ou retrocesso?; c) A Reforma do Ensino Médio sendo inserida pela política brasileira em uma sociedade que ainda vive colonialidade.; d) Era uma vez...um sonho brasileiro: consequências de uma educação ideologizada na redução do ser humano; e) O “Novo Ensino Médio”: Haverá luz no final do túnel para a educação?; f) O que esperar do Novo Ensino Médio? Não Mude Minha Escola, Mude Seu Governo; dentre outros.

O processo de construção da ATD foi desafiador para os licenciandos, pois para se chegar aos metatextos, havia o processo de unitarização e categorização. Para amenizar as angústias e dúvidas, foi disponibilizado uma tabela simples para facilitar a visualização dos estudantes em relação a esses procedimentos. A ATD exige essa impregnação, esse “mergulho” no texto, ação que, infelizmente, nem todos os licenciandos dominam, haja vista a noção superficial do que seja compreender bem um texto.

Considerações finais

O texto em questão apresenta uma experiência em um curso de licenciatura em Pedagogia em uma instituição pública estadual do interior do estado do Rio de Janeiro a fim de problematizar a formação do pedagogo enquanto pesquisador. Diante do fato de haver uma necessidade premente de construir uma formação em pesquisa nos cursos de Licenciatura, em específico na Pedagogia, a ATD se faz presente enquanto uma oportunidade de ressignificar a prática pedagógica do docente e do discente. Isso porque oportuniza o entendimento, por parte do estudante, da seriedade da metodologia científica e de sua necessidade. Desejamos que este relato inspire professores e graduandos a romperem práticas tradicionais da formação em pesquisa de nossas licenciaturas.

Referências

- FRANCO, A. S. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 726–742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Análise Textual discursiva: mosaico de metáforas. Revista Pesquisa Qualitativa. V.8. n.19. dez. 2020 Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/issue/view/20> Acesso em 12.out.2021
- GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de pesquisa, p. 65-81, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwLSTZvmYSL6M9b/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16.jan.2023
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).
- PEREIRA, Natália Silva. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 136-162, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47349> Acesso em: 10.fev.2022
- SILVA, Jamerson. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; DOS SANTOS, Kefren Calegari. O “novo ensino médio” no espírito santo. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 36-57, 2021. Disponível em:

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>
Acesso em: 10.fev.2022

SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos de Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. In: SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza (org.). Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática. Campos dos Goytacazes - RJ: Encontrografia, 2022. 301 p. Disponível em: <https://encontrografia.com/analise-textual-discursiva-atd-teoria-na-pratica/>. Acesso em: 17 jul. 2022

DOCUMENTOS DA ANFOPE 1983 E 2021, CONQUISTAS E DESAFIOS

Fernanda Lopes Braga

UERJ

Nilda da Silva Nogueira

UERJ

Introdução

Este artigo tem como objetivo relembrar e disseminar conquistas e desafios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nos anos 1983 e 2021.

A ANFOPE ao externar sua proposta política de formação dos profissionais de educação, independentemente do nível de modalidade de atuação, considera indispensável assegurar um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretrizes a Base Nacional Comum.

Desenvolvimento

Em novembro de 1983, educadores e educandos reunidos em Belo Horizonte, no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, com consciência de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social.

De 2019 até 31 de dezembro de 2022, o Brasil estava sob o governo de Jair Bolsonaro, eleito com uma agenda comprometida com a extrema direita e com os interesses de parcela do empresariado brasileiro, e diante deste contexto a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), propôs como tema para o XX Encontro Nacional: Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à Base Nacional Comum (BNC) da Formação inicial e continuada. É importante ressaltar que a ANFOPE, tem pautado sua luta pela “defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social da profissão do magistério e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional” (ANFOPE, 2021, p. 8).

O Documento de Belo Horizonte deixou claro no documento final de 1983, que para sair da crise educacional eram necessárias algumas mudanças:

*da política econômica vigente, que comprometendo nossa soberania, agrava a dependência do capital estrangeiro; * da perspectiva gerencial, que propõe soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e que, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação; * da política clientelista, reflexo do autoritarismo que se implantou no país (DOCUMENTO DE BOLO HORIZENTE, 1983, p. 1).

Assim, para o desenvolvimento de propostas de reformulação educacional, o estado deveria cumprir algumas exigências propostas pelos educadores. Os princípios estabelecidos no Primeiro Encontro Nacional, em 1983, como “a defesa da constituição de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores, passaram a orientar o movimento de educadores, representado pela ANFOPE, até os dias de hoje(...)” (ANFOPE, 2021, p. 11).

Por que fazer um encontro? Em 1977, o Ministério da Educação (MEC) abriu um debate sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional, “As atividades centram-se na idéia de que é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciado da Formação do Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos cursos das demais licenciaturas” (DOCUMENTO DE BELO HORIZONTE, 1983, p. 1).

Em 1981, foi constatado que as discussões foram insuficientes e não conseguiriam envolver a totalidade dos interessados na Formação do Educador, deste modo, “reivindica-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional”. (DOCUMENTO DE BELO HORIZONTE, 1983, p.1).

No documento de 1983, Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, encontram-se os princípios gerais do Encontro Nacional, como a crise educacional brasileira, e prevê a necessidade de articulações e mudanças estruturais, de movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira, de defesa da autonomia universitária e de liberdade acadêmica.

As propostas aprovadas no Documento de Belo Horizonte, no ano de 1983, são das propostas relativas a todas as licenciaturas, inclusive a Pedagogia e estágios supervisionados. Este documento também orientou que se formasse uma Comissão Nacional para acompanhar a continuidade do processo e a formação de Comissões Estaduais para representar as Instituições de Ensino Superior (IES), seus alunos, professores e grupos representativos da sociedade civil envolvidos em educação.

A atual reforma empresarial da educação em desenvolvimento em nosso país, está voltada para permitir

a “desigualdade meritocrática” é produzida socialmente, na medida em que a meritocracia conecta renda à educação e, através da educação, ao trabalho, família, cultura e até local de residência, dando às diferenças econômicas novas dimensões tanto de qualidade como de quantidade (ANFOPE, 2021, p. 22).

A BNC que a ANFOPE defende são os cursos de formação de professores que se constitui num conjunto de princípios que atuam como orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades e fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador.

A ANFOPE tem como objetivo para intervir de forma responsável e consequente nas políticas educacionais, buscando contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais da educação, defendendo que:

a formação em nível superior é a base da profissionalização do magistério, e que sua profissionalidade depende de salários, planos de carreira e condições de trabalho compatíveis com a importância do magistério, que deveria ser objeto de política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, esboçada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, e nunca implementada (ANFOPE, 2021, p. 11).

As atuais políticas de formação de professores têm como objetivo a padronização curricular visando aumentar o controle sobre o que se ensina, como se ensina e avaliar a postura dos professores.

Neste momento que vivemos, temos que enfrentar o desafio de nos aprofundar sobre o projeto de educação, da sociedade e da escola. O Conselho Nacional de Educação (CNE) vem atacando o curso de Pedagogia.

Evidenciam a ofensiva das proposições neoliberais em cada um desses tempos históricos e as disputas entre projetos antagônicos no campo da formação, tanto na definição e padronização das bases curriculares para a Educação Básica quanto na formação dos professores para implementá-las na (con)formação da infância e da juventude a projetos antagônicos de formação humana (ANFOPE, 2021, p. 44).

As políticas atuais de formação de professores privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente, ainda vivemos em um cenário de calamidade sanitária decorrente da pandemia do COVID-19, que tem afetado a todos e principalmente a população mais vulnerável, visto isso, a ANFOPE mostra que é preciso que “recoloquemos em questão as finalidades e objetivos da educação, construções históricas

dos educadores que orientam a luta pela formação de qualidade referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras” (ANFOPE, 2021, p.49).

Conclusão

Para finalizar, podemos dizer que somos contrários a qualquer proposta que represente o aligeiramento da formação e a precarização e flexibilização da profissão do magistério.

Importante destacar que a ampliação do quadro de associados e de sua participação no cotidiano da entidade que obrigou a intensificar a comunicação com seus associados através da “criação da revista Formação em Movimento, também se insere nesse esforço de divulgação do conhecimento sobre a formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2021, p. 54).

Vale ressaltar que existem desafios ainda não enfrentados pelas políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, na perspectiva de consolidação de um subsistema de formação organicamente articulado.

A ANFOPE é uma entidade acadêmica que tem como pauta a defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, focalizando a formação e valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, a entidade organizou seus documentos visando ampliar novos caminhos para serem percorridos quanto a Formação de Professores.

Referências

ENCONTRO NACIONAL. Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. I Encontro Nacional, Belo Horizonte, novembro, 1983.
ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional Da Anfope. 2021.

TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: NARRATIVAS, TÁTICAS E REDES DE FORMAÇÃO PARA/SOBRE/NA/COM A FORMAÇÃO

Juliana de Souza Lima

UNIRIO

Este trabalho compartilha o título de uma dissertação em andamento, e assim como ela, intenta reconhecer a multiplicidade existente nas trajetórias formativas de futuros professores, e por isso, aceita que seu conhecimento é contextual, contingente e aposta que ele é valioso. A problemática aqui estudada, encontra na história constitutiva do campo de formação de professores do Brasil uma base fundamentada pela educação jesuítica. Esta base constrói o campo da formação através da contingência, e de formações que se caracterizam pela urgência da ampliação e consolidação do ensino jesuítico.

Tais achados apontam uma série de cicatrizes sociais e subjetivas que não foram levadas em consideração no desenvolvimento do campo. Tampouco na reflexão acerca dos sujeitos que compõem este campo. Esta pequena sumarização histórica é feita para referenciar as pesquisas realizadas sobre formações docentes que não possuem o docente e discentes em formação como sujeito construtor de conhecimento científico. Mas que são efetivamente objeto de pesquisas nos amplos campos da educação por meio de uma série de recortes, seja através de seu local social, seu gênero e sexualidade, o conteúdo que ensina e o tipo de metodologia que emprega em suas aulas, mas nunca são considerados de forma plena, como parceiros na construção das pesquisas, dos locais de formação e de suas redes.

Dessa maneira, se objetiva compartilhar o processo de construção de uma abordagem teórico-metodológica, pautando sua contribuição para o campo da pesquisa em educação a partir de uma metodologia que enfatiza o ordinário. Que segue rastros e constrói bricolagens (CERTEAU, 1994) por meio da narrativa daqueles que compõem as trajetórias formativas de uma perspectiva única: os discentes, futuros professores que estão em formação. Se destaca, sobretudo, a narrativa daqueles que se inserem na etapa denominada “formação inicial”, por compreender que neste momento da formação existe um horizonte de expectativa que se afunila diante das trilhas formativas traçadas.

A escolha por tal temática não é desinteressada, ao apostar na potência da narrativa, este trabalho aposta na potência humana de trazer para perto a possibilidade de conhecer/reconhecer e reaver a autoestima daquela que será a futura classe docente: os

discentes. O título escolhido “tudo que nóiz tem é nóiz” extrapola a admiração pelo rapper e intelectual Emicida e busca primeiro recuperar a certeza nas redes de formação que produzimos no cotidiano universitário diante de uma sociedade que consome e firma veemente os ideais neoliberais de individualização, construindo e fortalecendo um movimento de escuta dos lócus de formação, ouvindo aqueles que habitam este local.

E então, busca através do contato que se estabelece entre redes mais amplas, — culturais, afetivas, socioeconômicas, familiares e etc. — instrumentalizar o pensamento do artista e alinhar a certeza da rede de formação com os desafios encontrados no âmbito social, bem demonstrados e explorados pelo artista. Para tal, partimos do uso da narrativa como forma de “dar vida”, sobrepujando o dar voz, pois como pesquisadora não partilho da arrogância cientificista de que detenho o poder e o local que dá voz aos meus iguais, pelo contrário, compartilho da esperança de exibir narrativas que demonstram as múltiplas possibilidades de existir quebrando os ideais e construindo realidades outras.

Por isso, damos a vida quando trazemos as narrativas. Especialmente narrativas sobre coisas e pessoas que sempre existiram, mas que foram produzidas como inexistentes (SANTOS, 2018), para aniquilar a vida do outro e pregar morte. Para além de um aporte teórico que não concebe a vida fora do que é narrado, esta pesquisa assume a aposta que o falar e o ouvir são maneiras de se colocar no mundo de maneira única. Utilizando aquilo que Audre Lorde (2015) afirma constituir seu medo de ser narrada pelo outro, de ter sua narrativa instrumentalizada e repensada por outra pessoa que não ela, este trabalho traz o poder da narrativa para/sobre/na/com a formação que traz como ponto de partida a formação. Na leitura de intelectuais como Bell Hooks, Audre Lorde e Petronilha Beatriz, que afirma seus lugares e suas dores, como senhoras de suas narrativas e por isso como forças a serem percebidas, foi perceptível a necessidade de trazer para as conversas com discentes, em seus múltiplos campos, o ordinário. O cotidiano permeado de pequenas dores e alegrias, que é colocado pela ciência eurocêntrica como algo menor, mas que encerra em si a capacidade de dismantelar o hegemônico e quebrar a razão indolente e cruel que rege o presente.

Na constante disputa de descolonizar as concepções com que esta pesquisa é atravessada, dialogando com sujeito que enxergam em Bell Hooks algo mais próximo de si do que Hegel jamais foi, o uso da narrativa empregado aqui e o pesquisar narrativamente empregado nesta pesquisa, auxilia a deslocar o centro, ou pelo menos a disputá-lo por meio de outras existências, por meio de vidas mais bem vividas para os ordinários que habitam a formação e que irão, de fato, habitar as salas de aula no futuro.

Desde os perigos de uma história que se propõe única, até um sistema que se coloca como único modelo de vida, a narrativa produz presença para que outras histórias sejam contadas e que outro mundo possa ser pensado, possa ser construído. Permite as pesquisas do campo da formação de professores, longe de buscar se fazer verdade, que se apresentem outros modos de habitar os locais de formação, das universidades, dos prédios aos seus currículos. Sem a compreensão da pluralidade necessária para o pesquisar deslocado, sem a crença de um projeto que possa de fato abrir mão de um vício na cientificidade e na objetividade, e que ainda assim crie ciência, uma ciência outra porém ciência, a pesquisa e os pesquisadores estão fadados a reproduzir o fazer pesquisa sobre, e não com. É perder a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.19). Se sustentando no diálogo com o outro, na tentativa de reconhecer o outro é que se assume a aposta em um quadro teórico diferente. Um quadro teórico que assume a experiência de Larrosa (2004) como seu conceito norteador, fugindo do ideal essencialista de experiência como experimento, que compreende a realidade como aquela que construímos através da narrativa, de maneira semelhante ao que é feito por Marchart (2007).

Acreditando que outros aportes precisam ser construídos em vias de contemplar aqueles que se distanciam do sujeito científico, mas que atravessam a formação docente sendo subjugados às maquinações de uma ciência dura. Dos alunos que não conseguem chegar às universidades em menos de 2 horas, daqueles que se desencantam com a docência por conta de um professor, que são impedidos pela cidade de cursar suas graduações, dos sujeitos que se movimentam contra a corrente para completar sua formação num contexto que desanima e desestabiliza as vontades e, em certa medida, os sonhos. É sobre esses sujeitos, mas com esses sujeitos, reconhecendo e ampliando suas redes, que o quadro teórico a ser construído e apresentado intenciona dialogar e construir conhecimento.

Referências

ALEXANDRE, Ricardo. As transformações de Emicida em seu álbum “Amarelo”. Reverb, 2019. Disponível em Acesso em: 19 nov. 2022.
AUDRE LORDE. “A transformação do silêncio em linguagem e ação”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/> Acesso em 19 out. 2022.

EMICIDA. Emicida – AmarElo (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-s. Acesso em: 19 nov. 2022.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. Método: pesquisa com o cotidiano. São Paulo: DP&A, 2003. Música: Força estranha, versão: <https://www.youtube.com/watch?v=JizRoArMVoI>

HOOKS, Bell. “Ensinando a transgredir” e “Pedagogia engajada”. In Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, pp. 09-24; 25-36.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley, O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.01|p.17-44|Janeiro-Março 2015.

MARCHART, Oliver. Post-foundational political thought: Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh University Press, 2007.

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES SILVA. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: situando-nos enquanto mulheres negras”. Cad. Cedes, v.19, n. 45, p.7-23, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 out. 2020.

RAMALLO, Francisco; ANDRADE, Naiane Kelly Borba. Descompor a Pedagogia: sobre um poder narrativo na educação. Revista Educare, v.3, n.2, 2018. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/45173>

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Edições Afrontamento, 2000.

SANTOS, Boaventura. Construindo as Epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas (vol. 2). CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

VERENA OLIVEIRA, I. “Narrativa De Formação e invenções de si no tornar-se professor(a)”. In: Cotidianos e Formação Docente: conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 103-130.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: Sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. Roteiro, 2016, 41.1: 87-108.

BNC FORMAÇÃO: POSICIONAMENTO DA UFRN ACERCA DA
RES.CNE/CP 02/19

Rute Regis de Oliveira da Silva

UFRN

Danielle Grace Rego de Almeida

UFRN

A Coordenação Pedagógica das Licenciaturas (COORDLICE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), órgão colegiado, vinculado ao Centro de Educação, é responsável pela articulação interna dos cursos de licenciaturas da UFRN, envolvendo todas as áreas da Universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente. Promove, também, a articulação externa com as Secretarias de Educação do Estado e Municípios do RN, bem como representantes sindicais da Educação Básica do Estado do RN. Assim, a COORDLICE tem por objetivo impulsionar, desenvolver e/ou propor ações referentes à formulação, à execução e à avaliação da Política de Formação Inicial e Continuada de professores da educação básica na UFRN, a fim de contribuir para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da instituição.

Dessa maneira, mantém uma interlocução institucional permanente com os coordenadores de cursos de licenciaturas, representantes dos colegiados e pró-reitoria de graduação. Para tanto, busca o debate democrático das questões que atravessam a formação docente através do Fórum das Licenciaturas da UFRN. Este Fórum deliberou a formação de um Grupo de Trabalho para o estudo da Resolução CNE/CP 02/2019, cujos membros foram designados pela portaria N°11/2021-PROGRAD e contou com a colaboração de representantes da SEEC e UNDIME/RN para o fortalecimento de uma análise qualificada acerca das possíveis consequências da implementação desta BNC-Formação.

A partir dos encontros e dos estudos realizados, este grupo compreendeu que tal normativa, e conseqüentemente, sua efetivação na política de formação docente no RN e no Brasil, contradizem as conquistas históricas dos movimentos sociais e entidades politicamente engajadas nas lutas pela formação docente. Da mesma forma, o Estado democrático de direito, estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988, está sendo ameaçado de desmantelamento quanto à gestão democrática e ao Plano Nacional de

Educação (lei 13.005/14). A imposição de uma política de formação docente alinhada ao estreitamento desta formação e à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente através da Resolução CNE/CP 02/2017, busca padronizar e enrijecer o currículo dos cursos de formação inicial das/os professores da educação básica. Além de submeter a formação docente aos interesses mercadológicos, compromete o projeto de inclusão, qualidade e democratização vinculados à educação pública.

Como desdobramento do estudo realizado pelo GT, trazemos pressupostos conclusivos acerca da inviabilidade de implementação dessa resolução e da incoerência do documento que fere princípios norteadores da política de formação dos profissionais do magistério e do projeto pedagógico de nossa instituição. Neste sentido, cabe à comunidade acadêmica zelar pelo cumprimento desses princípios primordiais, fomentando o debate com a sociedade e combatendo ataques que resultarão no esfacelamento do ensino público de qualidade. Tendo isto em vista, o presente estudo analisa os principais aspectos da Resolução CNE/CP 2/2019, BNC-Formação, que ameaçam diretamente o rompimento de aliança entre as instituições educativas e a sociedade civil no que se refere ao desenvolvimento intelectual, científico, social, econômico, cultural e ao direito de todos e todas à diversidade e à inclusão.

Na construção das categorias de análise, utilizamos as discussões/debates/estudos do GT, levando em consideração documentos internos da UFRN que se referem aos direcionamentos sobre o Ensino da Graduação e o compromisso social da instituição com a educação pública brasileira, tais quais: Estatuto da UFRN (2011), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020-2029), Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação (2013) e as Diretrizes para a Política de Formação dos Profissionais do Magistério (2018). Outros textos oficiais também serviram de base para esta análise, como a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e a BNCC (2017). Por fim, foram de extrema importância para o amadurecimento das questões aqui apresentadas, os estudos e posicionamentos realizados por professores e pesquisadores de IES, por organizações e associações pela educação, como ANFOPE, FORUMDIR, ABcD, ANPED e outras, bem como as análises apresentadas pelo Movimento Nacional de Defesa da Formação de Professores/as - Curso de Pedagogia. O estudo foi subsidiado a partir das categorias abaixo:

- Do desmantelamento dos aparatos científicos e do rigor pedagógico nos currículos dos cursos de Licenciatura do Ensino Superior

- Do ataque à autonomia institucional e à cultura do diálogo e da ação colaborativa.
- Do esvaziamento da profissionalização do docente e desvio de funções.
- Do desfavorecimento do ensino público e da pesquisa a favor dos interesses do ensino privado-empresarial.
- Da desvalorização do esforço de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015 e da necessidade de diálogos e ações coletivas.
- Do desmonte e da descaracterização do curso de Pedagogia

Corroborando com os argumentos de especialistas da área de educação e professores dos cursos de Licenciatura, que se colocam contrários às novas diretrizes, é que ressaltamos a importância da defesa das DCN da Pedagogia 01/2006 e as DCN Formação de professores CNE/CP 2/2015 e da recusa da Res. CNE/CP 2/2019 para os cursos de licenciatura de nossa instituição. Considerando, portanto, todos os pontos desenvolvidos aqui e articulando-os com os objetivos de uma educação inclusiva e inovadora proposta pelos documentos institucionais da UFRN, o GT da Res. CNE/CP 2/2019, colocou-se contrário à implementação da BNC-Formação e declarou a plena recusa às mudanças estruturais que representam desprezo pela história de luta e conquista de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Além da mobilização interna das instâncias competentes da UFRN, este documento foi aberto para conhecimento, contribuições de instituições educacionais do estado do Rio Grande do Norte e debate público na ocasião do Fórum Ampliado das Licenciaturas, realizado no dia 15 de dezembro de 2022. Os integrantes do GT, consideram extremamente importante a comunicação com os pares, o trabalho conjunto e o apoio de todas as instituições que se colocam contrárias a quaisquer diretrizes que desrespeitam o diálogo e a autonomia das IES e impõem, de forma autoritária, regras que desconsiderem a identidade das licenciaturas e o esforço histórico de construção de parâmetros educacionais de qualidade exercido por nossas instituições.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015 - Define 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. MEC: Brasília - DF, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 30 de nov. 2022

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019 - Estabelece 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). MEC: Brasília - DF, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 30 de nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – 10/11/2022. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=xu0VZjNrYDU>. Acessado em 30. nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 048/2020-CONSEPE, de 8 de setembro de 2020. Aprova a política de melhoria da qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela UFRN. Natal, RN. Disponível em:

https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Melhoria_da_Qualidade_dos_cursos_de_Grad_e_Pos-gradacao.pdf. Acesso em 30 de nov. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Eixo 3:

Diversidade e Inclusão: políticas, programas de formação e práticas

O SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luanda Garcez Ranha

UNESA

Rita de Cássia Pereira Lima

UNESA

Atualmente, é possível encontrar várias definições sobre o autismo na literatura e, ainda assim, evidencia-se a dificuldade em definir sua etiologia em cada caso. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange uma variedade de características e comorbidades que podem estar associadas. O fator ambiental é considerado relevante no desenvolvimento do transtorno, porém estima-se que o fator hereditário esteja presente entre 50% e 90% dos casos. Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p. 233) citam a *American Psychiatric Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, publicada em 2013, para explicar que o TEA é “um grupo de distúrbios no neurodesenvolvimento de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados”.

Pensar o sucesso escolar da criança com TEA é partir de suas diferenças e de como ela estabelece relações consigo mesmo, com o “Outro” e com o contexto e ambiente em que está inserida (ARANTES, 2010), considerando que o espectro autista é amplo e apresenta uma complexidade de sintomas. Ainda que o diagnóstico seja o mesmo, cada criança apresenta necessidades e potencialidades individuais diferenciadas. Isto indica que cada criança recebida pelo/a professor/a implica em estratégias de ensino individuais, pois ela pode ser verbal ou não verbal, apresentar ou não deficiência intelectual, questões comportamentais, hiper ou hipossensibilidade sensorial, altas habilidades, entre outros fatores. Tais características são importantes para professores/as refletirem sobre o sucesso da criança com TEA na Educação Infantil.

O “sucesso escolar”, assim como o “fracasso escolar”, não é objeto de pesquisa que pode ser apreendido por si só, como sustenta Braghini (2010) citado por Lahire

(2017). Ambos são noções pré-construídas socialmente, vagas, e ocorrem em determinada época da história. Isto quer dizer que são noções que podem sofrer variações em relação ao tempo e devem ser validadas por critérios estabelecidos na pesquisa.

Uma preocupação da área da Educação é possibilitar, para todos os alunos, recursos pedagógicos que promovam condições para o sucesso escolar. Postic (1995) já apontava que a função do professor é ao mesmo tempo técnica e relacional, pois ele transita entre a concepção de situações de aprendizagem, a observação dos comportamentos do aluno frente a determinada tarefa e os ajustes necessários diante das necessidades individuais. Para este autor, o empenho do professor e do aluno permitem o sucesso escolar.

Nesse panorama, o estudo foi conduzido com base em uma questão de partida: que significados professores da Educação Infantil constroem sobre o sucesso escolar de crianças com TEA neste segmento? Para a compreensão desses significados utilizou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Moscovici (2012, p. 8) se refere às representações sociais como “conjuntos de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido”.

Com essa fundamentação, a pesquisa teve como objetivo investigar representações sociais de sucesso escolar de crianças com TEA por professores da Educação Infantil de escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professoras pela plataforma Zoom, devido ao contexto da pandemia de COVID-19, após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A análise de dados foi realizada com apoio da análise de conteúdo temática (BARDIN(2001), procedimento que contempla instrumentos metodológicos que se aplicam ao discurso, baseados na inferência, considerando rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade.

A análise permitiu a proposta de três temas-chave articulados: 1- formação de professores; 2- trabalho na Educação Infantil com crianças com TEA; 3- a criança com TEA na Educação Infantil. As categorias referentes ao Tema 1 foram “necessidade de formação continuada” e “formação inicial insuficiente”; ao Tema 2: “perfil do professor”; “rede pública e privada de ensino”, “inclusão”, “família da criança autista”, “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - “o eu, o outro e o nós”; “função da Educação Infantil”; e ao Tema 3: “respeito à singularidade”; “sobre o aprender”; “oposto de sucesso escolar”.

Os elementos organizadores dos discursos permitiram propor um modelo figurativo da representação social, considerado por Moscovici (2012) uma reconstituição que torna compreensíveis formas abstratas, concretizando os termos da representação. Assim, nos discursos das professoras, os significados de sucesso escolar foram organizados tendo como elemento central a “criança socializada”, associado a “criança feliz”, a “família que inclui” e a “professor que inclui”. A instituição escolar, enquanto estrutura material e simbólica que promove as condições de inclusão escolar das crianças com TEA, nos aspectos cognitivos e sociais, foi muito pouco abordada.

As professoras apontam o comportamento como maior barreira para a aprendizagem da criança com TEA na Educação Infantil. Talvez por isto considerem a “socialização” como sucesso escolar, dependente das famílias, dos docentes e da própria criança. Vale ressaltar que a literatura especializada sobre TEA indica exatamente a dificuldade de socialização como característica das crianças com tal transtorno, o que exige, de fato, grande envolvimento da instituição escolar em seu conjunto para também possibilitar o aprendizado.

Para as professoras, o trabalho docente na perspectiva inclusiva, com crianças com TEA na Educação Infantil, concentra-se em oportunizar momentos de socialização. O professor que busca a socialização da criança é visto assim como alguém “preparado” para lidar com a criança “diferente”. O modelo de educação inclusiva para as professoras entrevistadas ainda está em construção, permeado por insegurança, dúvidas e ambiguidades, supondo também representações em construção. Os conhecimentos compartilhados por elas sobre o sucesso escolar da criança com TEA podem contribuir para se pensar no lugar desta criança na escola, como sujeito que elabora representações (ANDRADE, 2014) e que também tem direito ao aprendizado, além da socialização.

Referências

- ANDRADE, D.B.S.F. A infância como objeto de representações e as crianças que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. Textos e debates em representaçõesocial. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.
- ARANTES, F. F. De quem - ou do quê - depende o sucesso da inclusão escolar. Estilos da clínica, v. 15, n. 01, p. 96-115, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46080/49705>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BRAGHINI, K. M. Z. Uma breve consideração sobre a pesquisa acadêmica dos termos “fracasso” e “sucesso escolar”. Educere et educare, v. 5, n. 9, p. 199-206, 2010.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2679>
. Acesso em: 24 set. 2021.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIE, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, jun.2017.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática; 1997.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

POSTIC, M. Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Porto Editora. Portugal, 1995.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR ALUNOS SURDOS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INOVAÇÃO OU IMPROVISACÃO?

Luiz Henrique Ochsendorf Leal

UNESA

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

UNESA/UCP

Introdução

A inserção das tecnologias digitais (TD) no contexto escolar, apesar de ser uma realidade e estar presente tanto nas classes comuns como na educação especial, deve ser considerada não somente a partir da sua relevância e importância no aspecto de modernidade ou inovação. É essencial que sejam considerados além dos efeitos positivos, a contraposição na sua aplicação como ferramenta pedagógica, utilizada atualmente de forma ampla nos diversos modelos de práticas educativas.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

As contingências do ERE, implantado após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar, em março de 2020, a pandemia do novo coronavírus, dificultaram a elaboração de um planejamento adequado, suscitando uma grande preocupação na educação brasileira, quanto aos problemas que poderiam ocorrer durante a realização dessa nova forma de se ensinar e aprender. A necessidade de ser implantado de maneira abrupta, a possível negligência e falta de interesse das autoridades responsáveis quanto aos problemas que poderiam acontecer na efetivação do ERE, somaram-se à incerteza do tempo em que essa medida se prolongaria e dos efeitos devastadores que a pandemia causaria na sociedade como um todo.

Inovação ou improvisação

Ao iniciarmos essa discussão, propomos uma abordagem ao conceito de inovação na educação, proposto por Tavares (2018). O autor analisou esse termo sob quatro

categorias: inovação como algo positivo a priori; inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; inovação como modificação de propostas curriculares; e, inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.

Essa classificação nos permite melhor interpretar a importância que se deve denotar ao ato de inovar como “sinônimo de reforma e mudança, transformação de propostas curriculares e alteração de práticas costumeiras em um determinado grupo social” (TAVARES, 2018, p. 14). Diferente de improvisar, que segundo Cunha *et al* (2000, p. 169), é “[...] entendida como a concepção da ação à medida que esta tem lugar, usando os recursos disponíveis [...]”.

A partir da escolha das TD como principal forma de mediação pedagógica durante o ERE, criou-se mais do que a necessidade de se inovar na educação, houve a imperatividade de se engendrar condições para que não se parasse a vida escolar. Porém, as categorias propostas acima, não parecem que foram observadas durante a implantação dessa forma emergencial de atividade escolar, aproximando essa realidade do conceito mais simplório de improvisação.

Muita criatividade foi pensada e utilizada nesse momento, mas até que ponto se pode ser criativo sem se fazer uso apenas de improvisos para resolver um problema. Se entendermos o improviso como uma ferramenta da criatividade, podemos aceitá-lo na construção de uma inovação, testando e corrigindo os erros ao longo do processo. Mas de certo, não havia tempo para testar, e, infelizmente o conceito de ensaio e erro não pode ser utilizado como um método de resolução de problemas que certamente aconteceram.

O interesse da apropriação das TD pela educação

Apesar do uso das TD durante o ERE não terem sido a única solução disponível (envio de apostilas aos alunos, rádio e tv também foram utilizados), realmente parecia ser a que melhor serviria àquela nova situação de atendimento não presencial aos alunos por vários indicativos favoráveis. Principalmente em decorrência do sucesso da experiência do ensino a distância (EaD), já bastante disseminado no Brasil.

Porém, ao analisarmos em uma perspectiva crítica, é possível levantar uma questão no mínimo intrigante quanto ao uso das TD durante o ERE: a necessidade constante de inovação da sociedade como um todo, encobrendo interesses escusos ou não. Então, até que ponto essa situação não poderia ter estimulado, que, a partir da dificuldade pontual gerada pela pandemia, fosse criada a oportunidade, de uma vez por todas, de fazer com que a educação se apropriasse dos recursos tecnológicos indiscriminadamente?

Cruz (2002), destaca que já havia antes da pandemia a criação de uma estrutura para o avanço das tecnologias digitais na educação pública brasileira, através das gigantes *Google e Microsoft*, mas com a pandemia houve a utilização massiva desses aplicativos e as relações entre educação e tecnologia começam a tomar forma.

É possível e necessário vislumbrarmos os benefícios das TD na educação, mas não como algo fundamentado pelo princípio do modismo, pela tradição do movimento e o desejo de se estar em um presente sempre novo, ou, por uma necessidade, uma paixão por se chegar ao futuro. Tantas novidades e a necessidade de se reinventar a cada momento não foi nada confortável para os docentes.

Se para os professores foi difícil, não foi diferente para os alunos, que devido às desigualdades sociais, que podem levar as pessoas a serem excluídas de inúmeros benefícios que as TD podem trazer para a vida de uma sociedade (exclusão digital), muitas vezes não tiveram a oportunidade de fazer parte do ERE.

O aluno surdo durante o ERE

A precocidade no uso imediato das TD durante o ERE, pode ter trazido efeitos colaterais deletérios importantes para a educação de surdos. Apesar dos professores apresentarem condições mínimas de habilidade com as TD, utilizando geralmente o aplicativo *WhatsApp* como mediador do processo educativo (SHIMAZAKI *et al*, 2020), muitas dificuldades foram geradas na prática docente nesse período, talvez pela falta de uma formação continuada ou uma mínima capacitação prévia que poderia amenizar essas situações adversas.

Para não incorrerem na superficialidade de tratarmos apenas da necessidade ou importância do uso das TD na educação de surdos durante o ERE, devemos considerar outros aspectos dentro de uma relação tão complexa como é a relevância da escola para esses alunos. Sobretudo nos anos iniciais, onde as crianças começam a conhecer um outro mundo, além dos muros de proteção de sua família, têm contato com os seus iguais e têm a sua cultura respeitada (cultura surda), fazendo com que a perda do contato com a escola tenha sido muito sentida por esses alunos.

Ao considerarmos as inúmeras barreiras enfrentadas pelos alunos surdos nesse contexto, podemos questionar se esses alunos tiveram as condições necessárias para participar dessa nova forma de estudar, como por exemplo: possuir artefatos tecnológicos (computadores, *tablets* ou *smartphones*) e acesso à *internet*. Nessa perspectiva não se pode diferenciá-los dos alunos ouvintes, sobretudo na educação pública, porém, além desses

contratempos, consideremos também o fato de muitos alunos surdos não possuírem as habilidades em informática mínimas para realizarem as tarefas propostas pelos professores, seus responsáveis não saberem se comunicar em Libras e nem sempre possuírem disponibilidade para estarem auxiliando seus filhos nas tarefas escolares.

Considerações finais

As situações levantadas neste trabalho, foram relativas principalmente ao planejamento e execução das atividades educativas por parte dos professores, à possibilidade de acesso à *internet*, à necessidade da participação efetiva dos responsáveis dos alunos surdos no processo educativo, quanto esses fatores prejudicaram o aproveitamento dos alunos surdos durante o período pandêmico na perspectiva do ERE e a probabilidade desses fatores terem influenciado diretamente na ocorrência de evasão escolar dessa população.

O ERE não significou exclusivamente o uso das TD, mas de fato, houve uma relação direta entre os dois termos. Poderiam ou não terem sido pensadas outras formas de realização do processo educativo, que não dependessem exclusivamente das TD e que realmente garantissem os direitos dos alunos surdos de terem acesso à educação?

A importância do uso das TD na mediação dos processos educacionais é incontestável, mas pudemos perceber que não poderia ser a única forma de se fazer educação no período pandêmico, não com as condições apontadas nesse estudo.

A proposta desse trabalho, não foi trazer uma solução para os problemas decorrentes do uso das TD na educação, nem simplesmente criticar como foi realizado o ERE. Buscamos sugerir que emergjam novos estudos, com o objetivo de criar soluções mais adequadas para a utilização das TD nos processos educacionais, de acordo com o planejamento pensado pelos professores e que sejam estimuladas as proposições de políticas públicas que garantam os direitos de todos ao acesso aos recursos tecnológicos disponíveis, não sob a ótica apenas da inovação pela inovação, mas como forma de mediar didática e pedagogicamente o ensino, seja ele presencial ou remoto, em classes comuns ou na educação especial.

Referências

CRUZ, Leonardo Ribeiro da. [Entrevista cedida a André Antunes]. Escola Politécnica de Saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-que-discutir-quais-sao-os-interesses-por-tras-desse-avanco-das-tecnologias> Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CUNHA, Miguel Pina e; CUNHA, João Vieira da; MARCELINO Ana Regina. Organização, paradoxo, improvisação : o caso Local/Global. Estudos de Gestão, v. 2, p. 167-181, 2000. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/9923> Acesso em: 13/fev/2023.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071> Acesso em: 01 de maio de 2021.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. Educação. Santa Maria, Santa Maria , v. 44, 2019 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13/fev/2023.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E O USO DE JOGOS DIGITAIS VOLTADOS À APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE PESSOAS NO ESPECTRO AUTISTA

Cláudio Joaquim dos Santos Braga

UNESA

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

UNESA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurológico que interfere diretamente na capacidade de interação social e comunicação (SILVA, NUNES, SOBRAL, 2019 ; SALES, 2018), havendo indícios que essas características podem ser observadas já nos meses iniciais da vida (ZANNON; BACKES; BOSA, 2014). Embora não haja um consenso de quantas pessoas estão dentro do espectro autista, estima-se que existe uma relação de 1 autista para cada grupo de 44 pessoas (CDC, 2018), o que indica a importância de uma formação voltada a profissionais que atendam esse público (SANTANA, SILVA, 2019).

Assim, o presente trabalho apresenta uma atividade de formação de profissionais que atuam com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na faixa dos 3 aos 18 anos de idade, com o objetivo de que usem meios digitais que favoreçam a aprendizagem colaborativa.

Cabe esclarecer que cada aluno incluído no TEA necessita do apoio de uma equipe qualificada, da qual especialistas fazem parte. Esse apoio é fundamental para que seja possível reconhecer as potencialidades e limitações de cada um de modo que o uso das tecnologias seja direcionado ao melhor uso para o alcance dos resultados almejados junto a esses alunos (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2018).

Reconhecemos, pela literatura, que pessoas dentro do TEA apresentam falta de interação social, acarretando problemas de comunicação, dificultando aspectos da vida em comunidade, além de apresentar movimentos estereotipados, interesses restritos (PIMENTA, 2019). Sendo a socialização e a comunicação fundamentais para o processo educativo, essas limitações acabam por refletir no trabalho de professores e outros especialistas que autistas. Portanto, ao se receber um aluno no gradiente do TEA é de fundamental importância privilegiar estratégias de ensino que potencializem sua interação social e facilitem o processo de comunicação.

A maioria dos incluídos no TEA apresenta déficits de aprendizado, embora tenhamos uma pequena parcela com altas habilidades, geralmente associadas aos interesses específicos comuns no neurodesenvolvimento atípico. Recorremos à Teoria de Vigotsky (2019), a qual considera ajuda para alcançar o objetivo através de estratégias colaborativas. Pela dificuldade de interação social. Bastos (2019), aludindo a Vigotsky, registra que o desenvolvimento da criança com deficiência está submetido às mesmas leis do desenvolvimento da criança sem deficiência, apenas o processo ocorre de modo diferente, por vias compensatórias. A aprendizagem colaborativa acontece com participação de professores, tutores, aparatos tecnológicos e colegas e auxilia na construção de novos saberes. Esse aprendizado colaborativo é nomeado por Vigotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Acrescentamos que “o computador também pode ser visto como um ‘tutor’ com quem o aluno interage, ou até mesmo colabora” (BANNON, 1994, p. 4). Entretanto, ressaltamos, o emprego de tecnologia, digital ou não, deve levar em conta uma proposta pedagógica e um projeto prático que valorize as capacidades e as competências do educando, onde o computador é uma ferramenta que em momentos distintos poderá ser um mediador não humano na prática educativa. (GIANOTTO; DINIZ, 2010).

Na formação realizada foram utilizados jogos desenvolvidos em linguagem HTML 5, o que possibilitou seu acesso por um navegador web, o que permitiu maior portabilidade. Os jogos foram apresentados, destacando-se suas funcionalidades e modos de navegação. Todos os profissionais, aprenderam a utilizar os jogos com facilidade. Dessa formação participaram seis profissionais que atuam com alunos dentro do TEA em um Centro de Referência que trabalha exclusivamente com esse público: um musicoterapeuta, dois psicólogos, uma pedagoga, uma fisioterapeuta e uma fonoaudióloga.

Concluída a formação, os profissionais especialistas utilizaram os jogos com seus alunos no momento por eles considerados como o mais indicado. Os jogos, especialmente elaborados para o atendimento de necessidades anteriormente apontadas por esses profissionais, visavam o desenvolvimento das habilidades e competências como: Interação social, frustração, ansiedade em caso de erro, memória auditiva, atenção e percepção visual, controle da frustração, coordenação motora fina, memória com base em conhecimentos específicos, comunicação, imaginação, abstração e interação.

Observamos que a formação de especialistas para o uso de jogos no atendimento de autistas foi uma necessária estratégia para que pudessem fazer uso adequado desses

recursos, de modo que contribuíssem, efetivamente, para o desenvolvimento de suas propostas de trabalho e alcançassem seus objetivos no trabalho.

De acordo com esses profissionais, o trabalho de forma lúdica, com uso dos jogos, contribui para o aprendizado colaborativo. Entretanto, ainda são poucos os jogos desenvolvidos considerando necessidades específicas das pessoas com TEA.

O número crescente de pessoas diagnosticadas dentro do espectro autista (CDC, 2018) sinaliza a relevância da busca por novas oportunidades para elas pois a sociedade não se encontra preparada para a inclusão dessas pessoas. Esse é um quadro complexo visto que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui variadas manifestações, percepções, sensibilidades e estímulos, o que indica a necessidade de permanente formação de especialistas que com elas interagem. Trabalhar a aprendizagem colaborativa, especialmente com pessoas que apresentam limitações é sempre um desafio.

Portanto, a área de educação pode beneficiar-se com o uso de jogos e de outras tecnologias digitais que contribuam para a elaboração de procedimentos, sequências didáticas, métodos educativos, entre outras possibilidades passíveis de utilização em ambientes favoráveis ao uso por pessoas com TEA. Assim, o desenvolvimento de pesquisas é fundamental para que se possa atender esse grupo da melhor forma.

Referências

- BANNON, Liam J. - Issues in Computer-Supported Collaborative Learning. In. C. O'Malley (ed.) Computer Supported Collaborative Learning. Proceedings of NATO Advanced Research Workshop on Computer Supported Collaborative Learning, Aquafredda di Maratea, Italy, Sept. 24-28, 1989. NATO ASI Series, SERS F Vol. 128. Berlim: Springer - Verlag. ISBN 3-540-57740-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Liam_Bannon/publication/246561309_Issues_in_Computer_Supported_Collaborative_Learning/links/56f2bd9508ae2712975ca59b.pdf Acesso em: 09 fev. 2023.
- BASTOS, Rosângela Porfírio. Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação Inicial de Professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a09> Acesso em: 09 fev. 2023.
- PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Educação e Realidade*; Porto Alegre Vol. 44, Ed. 1, (Mar 7, 2019): -. DOI:10.1590/2175-623684859. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/0e78ea36b7b62168d7be0be0b1e0f835/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2047726>. Acesso em: 09 fev. 2023.
- ROTTA, N T; BRIDI FILHO, C A, BRIDI, F R S (Org.) - Plasticidade Cerebral e

Aprendizagem. Abordagem Multidisciplinar. Artmed. 2018.

SALES, Gutemberg Martins de. Neurociência num Estudo Sobre o Autismo. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 07, Vol. 04, pp. 5-19, Julho de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/neurociencia.pdf> . Acesso em: 09 fev. 2023.

SANTANA, Alanny Nunes de, SILVA, Jessica Barbosa da. Desenvolvimento cognitivo da autoconsciência em indivíduos com autismo: contribuições para a compreensão do cotidiano educacional. 2019. Brazilian Journal of Development. Vol 5, No 4. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1468/1358> . Acesso em: 09 fev. 2023.

SILVA, Marília Marluce da; NUNES, Cícera Alves; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.13, N. 43, p. 151-163, 2019 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1519/2270>. Acesso em: 09 fev. 2023.

ZANNON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Artigo_01.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

CENTRO DE ESTUDOS NA ESCOLA PÚBLICA DE NILÓPOLIS: EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Verônica Amaral Luna da Silva
UCP

Introdução

Este relato tem como objetivo descrever as ações do centro de estudos em escola pública, onde trabalho na função de Orientadora Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Centro de estudos na rede pública de educação do Município de Nilópolis, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, possibilitando refletir e promover práticas adequadas às dificuldades que emergem no cotidiano escolar.

Os centros de estudos, como formação docente, utilizados como espaço promotor de diálogo possibilitando planejar ações necessárias na escola. O problema surgido sobre questões étnicas raciais, foi tema discutido por professores e coordenação pedagógica, onde os pontos de vista foram ponderados para que estratégias conseguissem minimizar conflitos. Sendo a práxis pedagógica o movimento prático-teórico-prático, que possibilita ao professor uma elaboração do seu fazer (PIMENTA, 1996, p. 02).

Os resultados obtidos permitiram observar mudanças no fazer de alunos com seus pares, e de professores com os alunos, e foram lançados em documentos próprios da unidade escolar, sendo o livro ata e o livro de ocorrência. Através desses registros foi possível confirmar o êxito da prática viabilizada através dos centros de estudos.

A metodologia utilizada teve a contribuição de experiências do cotidiano, onde as narrativas que surgiram no espaço escolar puderam ser consideradas. A prática de observar, dialogar, posteriormente se desdobra na construção de ações na escola. Sobre a importância em não esperar e sim praticar, Freire, (2008, p. 95), nos diz que: Não é porém a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Sobre os centros de estudos

Os centros de estudo acontecem a partir do calendário anual, que estabelece datas a serem cumpridas. A escolha de tema ocorrem em duas condições: uma, o tema é enviado pela Secretaria Municipal de Educação, e a outra, a escola elege o tema de acordo com a demanda surgida. Quando o tema já vem estabelecido é provável que seja assunto de

políticas públicas, como educação inclusiva, gestão democrática, projeto pedagógico, organização curricular, entre outros.

O tema que surge da demanda escolar é de comum acordo entre os professores sugerem. Considerando a demanda vinda, uma queixa que procede dos docentes. Para Libâneo (2003, p. 189): De modo especial para os professores, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Libâneo continua dizendo que é na escola, onde acontece o trabalho docente, que os professores devem resolver, elaborar e modificar costumes e hábitos, e criar estratégias que promovam mudanças.

Especificidades no centro de estudos

O centro de estudos, teve o tema abordado referente ao racismo na sala de aula, o deu início a uma discussão sobre o tema, e promove maior e melhor percepção dos professores sobre a seriedade dos episódios racistas, recorrentes desde que cheguei nessa unidade escolar. A partir do incômodo, os docentes construíram, após o centro de estudos, diálogo sobre o tema através de rodas de conversa para direcionar o debate.

A formação de professores é parte da atuação da função de orientação pedagógica na rede pública de ensino do município de Nilópolis. O professor ao pesquisar discute e reflete sobre o problema que persiste e existe na sala de aula, tem possibilidade de construir saberes e ampliar seu entendimento para fazer inferências mediante impasses que surgem durante as aulas.

Antes de definir o tema para o centro de estudos, os professores são ouvidos. O objetivo é tornar a discussão relevante para o trabalho docente. Assim, fica acordado o compromisso de todos com as ações propostas após o diálogo sobre o tema. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO, 2001, p. 192).

Racismo no centro de estudos

Inicialmente visto pelos professores como brincadeira fora de hora, durante as aulas, se transformou em situações de enfrentamento e conflitos durante as aulas. Apelidos e xingamentos começaram a fazer parte da rotina escolar: quibe frito, biscoito traquinas, asfalto, feijão, macaco e bife queimado. Começaram as brigas físicas, como consequência dos conflitos, onde a divergência de ideias sendo ofensas não couberam mais na conversa.

A comunidade escolar de Nilópolis, em território da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, é uma “população de cor”. Essa expressão é cunhada no livro de Nielson Rosa Bezerra, em 2012. O autor nos diz que foi uma escolha intencional, pois nos registros de nascimento dos escravizados dessa região não há designação de cor. Segundo o autor o livro visa também “contribuir para reverter o processo de invisibilidade da população negra e parda da Baixada, que tem insistido em existir ao longo dos anos. (BEZERRA, 2012, p. 24).

O silenciamento construído naquele território não permite que, entre os alunos seja discutido a cor de cada um. Daí qualquer tentativa, se transformar em conflito. Percebido o problema em torno do racismo, o projeto pedagógico, revisto anualmente, definiu o eixo temático sobre a diversidade.

Qualquer conjunto de ideias e práticas que considere um grupo racial como superior e outro como inferior deve ser combatido. (MUNANGA E LINO, 2006, p. 68) Os autores sobre o termo “raça”, lembram que questionamento quanto à “raça”, nem sempre é recebido de forma agradável. É possível que haja desconforto ou constrangimento. A forma como a pergunta é feita e por quem é feita poderá definir a resposta. Constituindo um campo complexo onde as relações nem sempre se estabelecem de forma tranquila. As reações podem ser diversas quando se nomeia pessoas negras, como a possibilidade de diferenciação entre humanos. Segundo os autores:

O problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque da física, pois os racistas acham que “tudo que vem do negro, de preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmo, hábitos etc.).

A população, de um modo geral, tem noção do que se quer dizer quando se fala em “raça”; pouco ajudaria, na luta contra o racismo, se tentar negar as diferenças físicas que existem entre diversas pessoas. (MUNANGA E LINO, 2006, p. 175)

E foi a partir da questão colocada sobre tentar negar as diferenças que nos movemos. Não pretendemos em nenhum momento negar as diferenças, mas ao contrário, ressaltá-las para serem entendidas, e para que pudéssemos pensar juntos numa construção social, cultural e educacional contextualizada com os episódios ocorridos no espaço escolar. Percebendo o “chão da escola” como possível lugar de aprendizagem sobre o tema “racismo”.

Considerações finais

A formação docente deve partir das demandas na prática em sala de aula, o que coloca a escola como promotora de mudanças educativas. Sendo a escola pública considerada espaço institucional privilegiado para que a formação contínua de professores ocorra. O centro de estudos como formação docente, foi a estratégia da orientação pedagógica para discutir a demanda surgida no cotidiano da escola, e a partir daí novas organizações fluíram para favorecer projetos pedagógicos, a organização e articulação do currículo escolar, as funções da gestão e a formação continuada dos professores.

As necessidades sociais surgem como demanda na escola, e promovem mudanças na atuação docente ao longo do tempo. A orientação pedagógica tem como objetivo próprio da sua atuação escolar, através da formação continuada, auxiliar na construção de saberes que consistam no aprimoramento do fazer docente. A questão sobre racismo apresentada e conduzida no centro de estudos faz partilhar a experiência na formação docente, e também amplia a consciência do seu próprio fazer, pois a prática docente só será efetiva na medida em que o professor aumente a consciência sobre a sua própria prática, analisando e refletindo o seu fazer.

A escola precisando construir espaços democráticos para o diálogo sobre as questões que surgem na prática educacional, concorda que o centro de estudos acontece a partir do que se entende por gestão democrática, que encontra-se em diversas esferas do fazer escolar (NAJJAR, MOCARZEL E FONSECA, 2018, p. 154). Tomando a escola como lugar onde a função social é parte do processo educativo, os instrumentos para realizar o trabalho pedagógico inclui as relações entre os membros da comunidade escolar, que devem ser observados, questionados e transformados, se necessário.

Referências

- BEZERRA, Nielson Rosa. A Cor da Baixada: escravidão, liberdade e pós abolição no Recôncavo da Guanabara, Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MUNANGA, Kabengele e LINO, Nilma. O Negro no Brasil de Hoje, 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.
- NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; FONSECA, Leonardo Dias da. A democracia como elemento constitutivo da gestão da educação pública. In: NAJJAR, Jorge;

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (Orgs.) A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática: ciência da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provisória. *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Débora S. Ortman Pereira

UERJ

Arthur Vianna Ferreira

UERJ

A Extensão Universitária dentro de sua função social, objetiva dialogar com a população sobretudo, sobre o que é produzido nos espaços acadêmicos, e por meio do diálogo, também visa compreender as demandas sociais requeridas pelo entorno da Universidade. Para Navarro, a interação entre sociedade e a universidade, quando realizada de modo prático e reflexivo, pode proporcionar um encurtamento na discussão de pautas valorosas para esses grupos sociais outrora afastados. (2020, p. 112). De acordo com Ferreira, as práticas extensionistas estão presentes nos espaços universitários e se constituem em práticas didáticas, não somente relevantes, mas também obrigatórias na formação docente do país. Como ele pontua: “Os artigos 44º e 53º da LDB, de 1996 colocam bem essa realidade. A educação superior deverá conter nos seus currículos e programas, a extensão com a finalidade de atender os alunos naquilo que é específico do seu próprio programa educativo (2019, p. 35). Desse modo, considera-se a Extensão Universitária como uma prática que leva os espaços universitários a irem de encontro com outros espaços societários e com outros indivíduos que constituem a sociedade.

Dessa forma, ao entender que a extensão universitária é uma prática acadêmica que interliga a universidade, as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, constituindo uma relação de proximidade entre a universidade e sociedade, e com abertura de entendimento que o espaço universitário também se constitui de outros conhecimentos, esse trabalho tem como objetivo, trazer reflexões sobre a importância das atividades extensionistas para a formação docente, usando como objeto, as práticas realizadas pelo “TEAR”, durante o período de pandemia.

O projeto de extensão TEAR, cuja sigla significa “*Troca de experiências em ações extensionistas*”, tem como objetivo: potencializar as trocas de experiências entre os projetos de extensão; articular atividades comuns entre os mesmos, organizando práticas coletivas entre os projetos e as instituições sociais e educacionais; e, investigar as temáticas comuns — e seu desenvolvimento — aos projetos pertencentes a esse núcleo extensionista. Para

além dos objetivos gerais, pontua-se que os objetivos específicos do TEAR são os de: organizar espaços formativos de diálogos; construir materiais conjuntos entre os projetos de extensão desse núcleo; oferecer oficinas de formação docente e continuadas; construir pontes de diálogo e extensão com outros espaços societários.

Por causa da Pandemia, no ano de 2020, o projeto teve que se reinventar para dar suporte aos projetos, para que eles pudessem utilizar as mídias sociais para atingirem seu público-alvo. Houve uma adaptação por parte do projeto em dois aspectos: na utilização das redes sociais gratuitas e na articulação com os projetos de extensão que o compõem. Esses elementos não foram impeditivos para a realização do projeto. A realização de 37 lives, 01 Seminário virtual e a escrita de artigos em um livro (Hospitalidade na Educação), representa a relevância e a potencialidade existente nas ações extensionistas desse projeto, reafirmando não apenas a sua importância educacional, mas também social.

Para além da relevância social, que as ações extensionistas podem proporcionar, vale-se afirmar que a extensão pode vir a ser como um importante fundamento para a formação docente, levando em consideração que nessas ações extensionistas, o educador em formação, está em constante contato com diversas realidades sociais. Desse modo, as ações extensionistas acabam possibilitando valiosas experiências práticas em ambientes educacionais não escolares.

De maneira geral, embora haja uma dificuldade para que o conhecimento universitário seja articulado e compartilhado com outros setores da sociedade, é fundamental que as práticas extensionistas façam novos movimentos, entendendo a necessidade de uma relação de maneira pluridirecional, reconhecendo a multidimensionalidade da sociedade e dos indivíduos, e partir dessa dimensão, contribuir para a potencialização do projeto pedagógico que há na prática extensionista, reafirmando que juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão universitária compõe o “tripé universitário”, que permite que a universidade exista em sua totalidade e plenitude. (cf. SANTOS, 2004, p. 46).

Referências

- FERREIRA, Arthur Vianna. *Transpor muros para abrir universidades: as práticas extensionistas e a visibilidade da pobreza em pesquisas na formação docente no ensino superior*. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. *Fora da Sala de Aula: Formação docente e estudos sobre pobreza e educação*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.
- NAVARRO, Alan. *Derrubando muros e construindo pontes: a extensão universitária como possibilidade de trocas de saberes entre a academia, seus sujeitos e seu entorno*.

Educação, hospitalidade e pobreza/ Org. Arthur Vianna Ferreira, Lucas Salgueiro Lopes, Thiago Simão Dias. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDANÇAS DIARIADAS: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO COM ESTUDANTES DITOS DEFICIENTES E INDISCIPLINADOS

Débora de Souza Santos Madeira

IBC-FFP/UERJ

Na tessitura deste ensaio busco narrar algumas inquietações que compõe uma dissertação de mestrado que foi desenvolvida num Programa de Pós-Graduação de uma Universidade Pública do Estado do Rio de Janeiro junto a um Grupo de Pesquisa, que atua nessa mesma instituição e interessa-se pelo questionamento quanto à normalização da vida, propõe a possibilidade de pensarmos que é possível produzir o conhecimento em rede e aposta na possibilidade de uma escrita acadêmica outra.

Trata-se de uma produção acadêmica que buscou problematizar os efeitos dos encontros com alguns estudantes tentando dar a ver a percepção de uma educadora que experimenta o espaço escolar na condição de assistente de alunos. Cabe ressaltar que se trata de uma pesquisa foi feita completamente de forma remota devido aos efeitos da Pandemia de Covid-19. Nesse contexto, o diário de pesquisa insurgiu como uma força expressiva que fez emergir as experiências suscitando uma conversa que colocou em debate as nomeações que são dadas a alguns estudantes, categorizando-os como deficientes e indisciplinados. Com isso, o que se sugere é uma desnaturalização dos conceitos de deficiência e indisciplinada, pensando que o ato de pesquisar pode se constituir a partir de perguntas que nos sensibilizam e interpelam a pensar nas coisas que existem no mundo, supondo, entretanto, que não há o que solucionar. O que se empreende é que possamos nos questionar quanto ao que estamos produzindo na vida-educação.

Dessa forma, os diários de pesquisa emergem como uma possibilidade de disparar os acontecimentos ou como uma alternativa de desnaturalizar os consensos e as convenções cristalizadas. Trazendo à cena o que se constitui como uma experiência, nos sentidos propostos por Larrosa (2020, p.18) que nos diz que “a experiência é o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”.

Há um entendimento de que as escritas dos efeitos dos encontros podem potencializar uma problematização das concepções jurídicas, administrativas, medicalizantes e moralistas, que prevalecem tanto quanto leis e que se fazem valer como tais. Oferecendo assim, uma abertura para o questionamento do sistema binário que tende a nos transportar para as percepções estreitas, despóticas e autoritaristas que resumem tudo

a uma só verdade. Para dessa maneira firmar um debate que tenta se desviar desse eixo de oposição.

Nesse sentido, existe uma percepção do encontro como um evento no qual emergem as imprevisibilidades que podem nos lançar à “perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afetos” colocando-nos também diante da “pregunta por la convivencia” (SKLIAR, 2009, p. 4). Pois tal como nos alerta Skliar (2014):

Estar juntos comporta tanto a amorosidade por alguém, quanto a raiva desta pessoa, porém talvez nunca a indiferença. Estar juntos fala de um limite, é uma relação entre dois corpos, não uma fusão ou uma assimilação de um corpo em um outro corpo. Estar juntos não provém de uma relação jurídica obrigada, mas da potencialidade e da singularidade de uma paixão ética. (p. 53).

E as escritas constituem-se como uma alternativa de pensarmos nos mistérios da vida, escapando da tentativa de elucidá-los, resistindo também à explicação única, que quer dar conta de nossas existências fundando-se em normatizações. São ensaios das andanças com os alunos que buscam evadir-se dos dualismos, a fim de que se possa dar a ver e falar os passos, que criam atalhos e desvios anunciando que há outros modos de viver existindo. Vide o seguinte ensaio diarístico:

Hoje acompanhei D. e L. (9 anos) até a fisioterapia para que eles fizessem a AVD (atividades da vida diária). Os professores sempre pedem para que eu preste bastante atenção neles e alguns me dizem que eles não têm mais jeito, pois os consideram muito indisciplinados. Na descida da escada conversamos um pouco mas, quando nos aproximamos da porta que dá para o estacionamento eles saíram correndo. E nós precisamos desviar do caminho que eu considerava mais seguro e que eu tinha planejado fazer com eles. Com o coração na mão, pensando na condição deles, na cegueira, fiquei temerosa e os chamei pedindo que eles tivessem cuidado, pois estávamos na área externa onde passam carros. Felizes e saltitantes eles diminuíram o passo e me disseram: 'tia a gente já sabe que está do lado de fora. A gente tá vendo o barulho dos carros e dos passarinhos por isso a gente anda aqui neste canto''. Realmente eles estavam correndo apoiando-se numa barra de ferro que ajuda as pessoas a caminhar pelo canto de uma forma mais segura. Mas o que me atravessou nesta situação é que esta não era a primeira vez que os percebia dizendo que estavam vendo alguma coisa. E isso me trazia um certo estranhamento! Assim, enquanto os esperava do lado de fora da sala me coloquei a pensar: por que mesmo vivenciando tantas situações parecidas eu insistia em ficar abismada quando alguém me dizia que com outros sentidos também se pode ver? Por que não pensava com eles um caminho? Por que eu solitariamente tracei o nosso caminhar? (*Diário de Campo*, 2019).

Com a exposição dessa experiência, desse encontro sugiro que possamos pensar no que há de singular e na condição dos estudantes com quem partilho essas andanças e mais uma vez destaco que são pessoas nomeadas como deficientes (cegas) e indisciplinadas. E assim, referenciando-me nas explicações dicionarizadas para o termo indisciplinado que adjetiva estes estudantes, é possível apreender que se trata de palavra empregada para identificar o que ou aquele que não tem disciplina [...] o que ou aquele que é contrário à regra [...] aquele que não é comedido e tende a desobedecer. Quanto à palavra deficiente, é possível aferir que a mesma qualifica o que apresenta alguma deficiência; falho, imperfeito, incompleto [...] é insuficiente em termos de quantidade; deficitário, escasso [...] pessoa que apresenta qualquer tipo de deficiência física ou psíquica (MICHAELIS, 2023)

Em conexão com Lobo (2015) no entanto, nos atentamos para o uso do termo deficiência, entendendo que o mesmo se articula ao termo eficiência, reafirmando a norma que se instaura pautada no desvio, na falta e na negatividade. De acordo com esta autora: [...] os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas e não discursivas, funcionam como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando cada um tecnologias próprias de sujeição. Dispositivos discursivos dispõem do conjunto de saberes de uma época que, articulados a objetivo de poder, produzem uma racionalidade, aos objetos que constroem [...] (LOBO, 2015, p. 375).

Nos propondo também a pensar na indisciplina como um modo outro de existir de um corpo ordinário (CERTEAU, 2020), que escapa das normatizações cotidianas, vazando o que está instituído quando há oportunidade. Produzindo problematizações que nos levam a uma desconfiança de que estes estudantes nomeados como indisciplinados são seres ordinários que praticam o lugar reinventando ou criando modos outros de ocupar. Com isso o que se sugere é o entendimento da indisciplina como uma ranhura naquilo que é estabelecido pelo poder

Enfim, nas narrativas forjadas o que se empreende é uma problematização da deficiência e da indisciplina, pensando que talvez, seja possível desnaturalizar algumas concepções de tais questões, buscando também fazer emergir a possibilidade de percebermos tais conceitos como uma fuga à repetição que limita, separa e qualifica o outro, quase sempre o obrigando a ser o outro que é convencionado por alguém. Ou seja, trata-se de uma composição de pesquisa que se compromete com um questionamento daquilo que é nomeado como deficiência e indisciplina atribuindo para estes termos novos sentidos, que

podem talvez nos ajudar a repensar os dizeres aprendidos, os velhos ditados, as palavras que fazemos circular.

Referências

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução: C. Antunes, J. W. & Geraldi. 1.ed; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOBO, Lilia Ferreira. Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 27. jan. 2023.

SKLIAR, Carlos. De la crisis de la convivencia y el estar juntos em educación. Revista d'Innovació i Recerca em Educació, Barcelona, v.2. n. 3, p. 1-12, 2009.

SKLIAR, Carlos. O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

QUEM SÃO OS DISCENTES PRETOS E PARDOS? UMA PROPOSTA PARA IMPLEMENTAR A LEI 10.639

Lucineide Lima de Paulo

IFRJ

Jefferson Neves Bittencourt

IFRJ

Introdução

Muito se avançou quanto à implementação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na rede regular de ensino. Entretanto, o avanço aqui citado parte da comparação com um estado anterior, o de negação da necessidade de tal estudo. Por isso, apesar de ter havido algum progresso, não se pode concluir que o investimento foi suficiente, pois, de fato, até agora, não houve cumprimento pleno do exigido pela Lei.

Vale ressaltar que a inclusão de tal temática na sala de aula não é mero acréscimo de conteúdo cultural, pois o reconhecimento da história negra no espaço escolar fortalece o pertencimento racial, o que se reflete em maior adesão aos estudos, por exemplo. Contudo, não é apenas isso: levantar o debate racial na escola traz à tona as desigualdades que devem ser combatidas:

Apesar das conquistas [do movimento negro brasileiro], os indicadores educacionais continuam a evidenciar desigualdades na escolarização entre negros e brancos, especialmente no que concerne aos índices de evasão escolar, repetência e desempenho em avaliações de larga escala. (ALVES; TEIXEIRA; SANTOS, 2022)

Para estimular a discussão na escola, pode-se iniciar com um tema premente: o crime de racismo. A penalidade contra quem pratica o racismo existe e está prevista em lei; mas à escola cabe ainda um papel de formação e orientação. Esse é um espaço privilegiado para o combate às discriminações e para uma educação efetivamente antirracista. Almeida (2021) destaca que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. A escola não foge a esse modelo e, por isso, precisa dispor de dados e recorrer a estratégias que abordem tal problemática.

Sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. [...] A única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. (ALMEIDA, 2021)

Para analisar o racismo presente nesse ambiente, desenvolveu-se um levantamento étnico-racial da comunidade escolar. A pesquisa foi realizada numa instituição federal de ensino da Baixada Fluminense e buscou quantificar a população quanto à autoidentificação racial, visando construir uma espécie de censo dos alunos. Além disso, objetivou-se obter dados que, depois de cruzados com a categoria *cor/raça*, apresentassem um painel sobre privilégios e prejuízos dos grupos raciais presentes na escola, com o fim último de fornecer, ao corpo gestor, dados para o desenvolvimento de políticas e estratégias.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio de formulários (eletrônicos e impressos), aplicados, no ano de 2022, aos discentes do *campus*. No recorte deste trabalho, optou-se por considerar somente os matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e nos cursos técnicos subsequentes/ concomitantes, por serem estes o alvo central da Lei, que lista, textualmente: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Desconsideraram-se, dessa forma, as vinte e cinco respostas obtidas no curso de graduação ofertado pelo *campus*.

Havia, no formulário de coleta, um total de vinte e duas questões, das quais apenas uma era aberta e solicitava o registro da percepção sobre ter sofrido *bullying*. Perguntou-se, por exemplo, gênero, pertencimento racial e se era responsável pelo cuidado de alguma criança (filho ou irmão). Os dados coletados foram organizados em planilhas do Excel, para que se realizassem as análises.

Na primeira etapa desta investigação, aplicaram-se os questionários a alunos e alunas. Buscava-se atingir a totalidade dessa população, o que não foi possível, devido à baixa adesão do alunado à pesquisa. Assim, considerando todos os níveis de escolaridade e cursos ofertados no *campus*, esperava-se um quantitativo de cerca de 700 respondentes. Contudo, obteve-se um total de 337, equivalente a 44,23% da população (e, destes, excluíram-se seis formulários, nos quais os alunos assinalaram “Não desejo participar da pesquisa”, ao final do Registro de Consentimento).

Resultados e Discussões

Tomados os 306 questionários, verificou-se que 125 respondentes se reconhecem como brancos (equivalente a 40,85%) e 181, como não-brancos (35,29%, pardos; 22,55%, pretos; e 1,31%, indígenas e amarelos).

Segundo pesquisa do IBGE em 2021 (IBGE, 2022), no Sudeste (região na qual se situa a escola onde foram aplicados os questionários), 50,7% dos entrevistados declararam-se brancos; 38,7%, pardos; e 9,6%, pretos. Confrontando-se estes com os dados obtidos, pode-se observar que a porcentagem de pretos no espaço escolar é maior que a prevista para a região.

Quando perguntados se tinham filhos ou irmãos dos quais precisassem cuidar, 73,53% responderam que não: destes, 47,11% se liam como brancos; 29,78%, como pardos; e 21,78%, como pretos.

Do total de respondentes, 26,47% afirmaram ser responsáveis por uma ou mais crianças. Tal informação é relevante para avaliar o tempo disponível para dedicação aos estudos, por exemplo, e para avaliar motivação para faltas. Desses 26,47% que cuidam de filhos ou irmãos, 23,45% se reconhecem como brancos; 50,61%, como pardos; e 24,69%, como pretos (apenas um discente que se identifica como amarelo registrou ser responsável por uma criança). Se tomada a categoria “negro”, a qual reúne pretos e pardos, é muito maior a preocupação desse estudante em se deter nas tarefas de cuidados com crianças do que a dos brancos: a menor disponibilidade de tempo é um diferencial, causador de prejuízo, que afeta sua aplicação aos estudos e, a longo prazo, seu êxito na escola.

Dos 81 discentes que declararam cuidar de uma ou mais crianças, 62,96% são do gênero feminino e 33,33%, do masculino (3,7% assinalaram “Outro” ou “Prefiro não responder” na pergunta sobre gênero). Dado o histórico cultural do País, essa já era uma hipótese da pesquisa que se confirmou; contudo, esse dado não deve passar despercebido ou ser tomado como natural. Há que se formular políticas específicas que acolham essas meninas e mulheres, de forma que seus estudos não sejam prejudicados.

Ao se cruzarem dados de gênero e raça, obtêm-se dados que confirmam outra hipótese inicial: a de que meninas e mulheres negras enfrentam mais obstáculos do que meninas e mulheres brancas ou de que meninos e homens negros. Das 62,96% pessoas que assinalaram o gênero feminino e que são responsáveis por cuidar de uma ou mais crianças, 17,64% se reconhecem como brancas; 52,94%, como pardas; e 27,45%, como pretas. Negras, portanto, ocupam-se de tarefas que as afastam da dedicação ao estudo mais do que brancas.

Quando se analisam apenas os números de negros que cuidam de criança, vê-se como à mulher negra recai um racismo duplo: 52,56% de negras são responsáveis por filho(s) ou irmão(s), ao passo que 21,79% de negros o são. O recorte de gênero e raça, portanto, é imprescindível.

Conclusão

Pode-se observar que a escola em tela configura-se como predominantemente negra – e com uma porcentagem de autodeclarados pretos maior que a porcentagem da região geográfica na qual se localiza. Diante desse cenário, cabem reflexões urgentes, as quais podem ser extrapoladas para outras escolas.

É preciso reconhecer que o racismo existe estruturalmente, manifestado nos dados obtidos e reveladores de privilégios para o grupo que se identifica como branco. Se a maioria é de negros, por que o currículo ainda é eurocêntrico? Na verdade, mesmo sendo de maioria branca, é urgente que a escola apresente a ciência e a filosofia negra e africana, por exemplo.

É preciso que o ambiente escolar seja acolhedor para todos; contudo, é premente que o seja ainda mais para o grupo que, cotidianamente, se vê segregado e reduzido a estereótipos. Para além do currículo, ressalte-se que a rede escolar também deve desenvolver mecanismos concretos de apoio aos estudantes, considerados os enfrentamentos que vivenciam, tais como vulnerabilidade financeira. Pelo fato de o racismo ser estrutural, também se converte em responsabilidade da instituição escolar atuar diretamente na redução das desigualdades.

Observa-se, assim, que realizar um levantamento étnico-racial confere ao corpo gestor um referencial a partir do qual possa traçar estratégias eficientes e permite ao docente elaborar aulas ajustadas que permitam, por exemplo, o aumento da autoestima entre alunos e alunas – em especial pretos e pardos. Ao final, espera-se que tais ações se constituam como uma verdadeira educação antirracista.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro/ Jandaíra, 2021. Coleção Feminismos Plurais.
- ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. In: *Estudos: Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 103 (264). maio-ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TfDvRm5MVnr8Bms8dGDWMrz/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897>.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Características gerais dos moradores 2020-2021. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (AS) PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: ENTRE O SILÊNCIO E OS DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Catia de Lima Costa
PPGEDUC - UFRRJ

Introdução

O presente estudo” A formação continuada dos professores (as) para diversidade étnico-racial: entre o silêncio e os desafios para a promoção de uma educação antirracista” é um recorte da pesquisa em curso do Curso de Doutorado em Educação. Neste texto, destacamos os resultados parciais proveniente dos estudos teóricos apoiados em Oliveira e Sacramento (2013), Gomes (2003) e das legislações oficiais que versam sobre diversidade étnico-racial.

O estudo tem como objetivo geral analisar como a formação continuada dos professores(as) tende a cooperar e promover para a promoção de uma educação antirracista. Esta temática nasce de meus interesses sobre delinear como a Educação Antirracista é incluída nas formações continuadas de professores, uma vez que essa temática foi silenciada e ocultada por muitos anos.

Transcorridos vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03 ainda é comum encontrarmos professores que demonstram desconhecimento da lei e suas prerrogativas para as práticas pedagógicas que promovam conhecimento e valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade cultural do país. No chão das instituições de ensino nos deparamos com diversos acontecimentos onde o preconceito e as desigualdades estão presentes. Deste modo, indagamos: a formação de professores é um fator determinante na promoção de uma educação antirracista? Ao analisar as legislações e Políticas Públicas voltadas para a formação continuada sobre as relações Étnico-Raciais, observamos as conquistas e direitos assegurados, contudo, a garantia da lei não significa sua real implementação.

A Lei 10.639/03 trouxe mudanças significativas as diretrizes e bases da educação nacional, ao conceber a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira contemplando todas as modalidades de ensino. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é conquista do movimento negro visando à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, é uma luta de inserção social, reconhecimento e afirmação.

A resolução CNE/CP nº1/2004, publicada no Diário Oficial da União de 22/06/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares para Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, regulamentando o Parecer CNE 003/2004, que expressa as políticas de ações afirmativas na área da educação.

Oliveira e Sacramento (2013, p. 244) destacam que a partir deste período a educação e o espaço escolar passaram a considerar e implementar em suas práticas docentes os conteúdos que versam sobre a diversidade étnico-racial. O que antes denotava de ações isoladas de professores, passa a ser conteúdo obrigatório nas grades curricular, a fim de reconhecer, valorizar e promover o respeito a história e cultura afro-brasileira e africana, constituindo então políticas de enfrentamento contra o racismo e a discriminação racial, em prol de uma formação igualitária.

O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana destaca em um dos seus objetivos o desenvolvimento de ações estratégicas para a política de formação de professores(as).

A formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor. (MEC, 2013, p.22)

Reconhecendo que, a partir da formação qualificada os docentes terão os elementos necessários para o trabalho com a diversidade, desalienando processos pedagógicos, outrora utilizados que contribuíram por muitos anos para o etnocentrismo europeu, de traços de uma sociedade hierárquica e desigual. E, para alavancarmos na formação dos nossos discentes é fundamental a pauta da formação de nossos professores e educadores, para a construção de sociedade, em que todos e todas, igualmente, possam ter suas identidades étnicas valorizadas e seus direitos garantidos.

Aspectos metodológicos

O estudo está sendo realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Por meio do estudo de campo, será possível realizar um maior aprofundamento das questões propostas, “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que corre no grupo” (GIL, 2002, p. 53). Nesse sentido, esse estudo possibilita uma maior interação entre os componentes da pesquisa.

O percurso metodológico aponta fatores importantes na pesquisa para atingir os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, será de grande relevância para essa investigação, a pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contribui para o entendimento dos fatos ou fenômenos estudados. Ela não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam as respostas para entender, descrever e interpretar os fatos (PROETTI, 2017).

Discussão

O Brasil está entre os últimos países do mundo a abolir a escravidão. Esse passado recente de tradição escravagista deixou consequências que ainda reverberam na sociedade. Os negros e seus descendentes permanecem constituindo a maioria da população pobre, vítimas das desigualdades e da exclusão social. A discriminação étnica ainda permeia grande parte das relações e dos comportamentos da sociedade em um cenário cuja superação depende de políticas educacionais e de ações afirmativas.

Aspectos da cultura escravagista brasileira ainda estão presentes em nossos hábitos e deslegitimam a cultura e a representação do negro em nossa sociedade. A sociedade brasileira ainda no século XXI, embora tenha movimentos de resistência e desconstrução de representações sociais referentes ao negro, o coloca em uma condição de subalternidade em relação ao branco. Representações sociais do negro como bandido, empregado doméstico, trabalhadores de atividades não prestigiadas pela classe dominante e a objetificação do corpo da mulher negra são frequentes.

Nos estudos sobre a implementação da lei 10.639/03 ainda é pertinente alguns desafios e barreiras a serem superados, dentre eles: a incorporação dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, formação dos professores e profissionais da educação com base nas relações étnico-raciais e elaboração de materiais didático e literário que em consonância com a legislação promovam o conhecimento e valorização do negro.

Mizukami (2002) destaca que a formação de professores deve ser entendida como um continuum, estendendo ao longo da vida, não pode ser encarada como momentos formais como formação básica (médio ou superior) ou sinônimo de eventos (cursos de curta duração).

Logo, os docentes que não foram contemplados em sua formação inicial com os temas tratados nas legislações antirracistas e durante sua atuação docente não são

capacitados e formados para o trabalho pedagógico de acordo com essa temática, como contribuirão para valorização da cultura afro-brasileira e africana, afirmação das identidades?

Conclusão

Compreendemos que a formação continuada dos professores configura-se como um fundamento para a promoção antirracista. À medida que parte dos educadores em sua formação inicial não foram contemplados com os estudos e conteúdos a respeito relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que tradicionalmente os professores foram preparados ao longo dos anos passados para reproduzir um currículo monocultural.

Consciente, de que a escola é o reflexo de sua sociedade, todavia, é neste espaço que podemos construir ações que viabilizem respeito e ações reais de transformações. Mas, para isso é necessário o cumprimento da legislação em vigor, que salienta a formação do professor e profissionais de educação para a temática das relações étnico-raciais. A formação continuada é uma garantia na lei, e o professor, como também os demais profissionais da educação precisam estar atualizados.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa – 4. ed. – São Paulo: Atlas 2002.
- MIZUKAMI, M, da G. N. .Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
- OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. (Org.). Cadernos PENESB, Niterói, n.12, 2013
- PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. Revista Lumem – V. 2, n.4. 2017.

DIFERENÇA CULTURAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: AVANÇOS E RUPTURAS APÓS 50 ANOS DA INDEPENDÊNCIA COLONIAL

Florentino Maria Lourenço
GIFORDIC-FFP/UERJ

O século XV foi marcado pela partida e chegada de Portugal navegando da Europa para a operação de conquistas às terras africanas. Em Moçambique a chegada registra-se em 1498 quando o navio comandado por Vasco da Gama atracou na baía de Inhambane. Estas navegações davam início a um longo processo de expropriação cultural, pilhagem de recursos naturais e comércio de escravos, distorção da história dos negros e negras que habitavam nestas terras começam narrativas de não existência de civilizações e culturas nos manuais da historiografia colonial. Distorcida, porque os estudos refutam-na, uma vez que até o séc. XV tinham se instalado organizações sociais em forma de “Estados bantos altamente organizados e materialmente avançados” em África (MONDLANE, 1975 p.9), que já tinham inventado várias práticas culturais sofisticadas, tais como a fundição de ferro, a matemática, além de manter relações comerciais e políticas com os povos árabes.

Os tempos que se seguiram também registraram fenômenos que de certo modo conduzem-nos para a compreensão da educação e sua centralidade no desenvolvimento das nações africanas. O séc. XVIII caracterizado pelas revoluções industriais, o séc. XIX pelas revoluções liberais e o XX pelas revoluções socialistas (VISENTINI, 2012). No entanto, a queda dos programas socialistas nas décadas 1970/80/90 influenciaram muito nas agendas de constituição das nações recém-formadas, principalmente, as consideradas “periféricas”. O presente século nos reserva surpresas nos campos social, económico, político e cultural, visto que muitos dos estudos das ciências sociais têm dado maior centralidade às questões pós-modernas sobre a cultura, diversidade e diferença, fazendo com que qualquer estudo que procura compreender os movimentos sociais e programas de formação de professores esteja desafiado a estudar a questão da cultura enquanto uma prática que se encontra em hibridização e negociação (BHABHA, 1998).

O cenário que descrevemos nos permite compreender que vivemos em tempos atravessados pelas crises humanitárias e políticas complexas. Trata-se de um mundo em que a ideologia e a política conservadoras parecem aniquilar as forças progressistas, fazendo

nascer a crise do conhecimento moderno e iluminista, uma vez que as questões de representação cultural, ideológica, identitária, bem como a forma como os professores articulam os saberes dentro da sala de aula revelam disputas acirradas entre cultura, política e poder em busca de maior representatividade nos currículos.

Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo compreender as várias perspectivas e formas como a cultura foi sendo encerrada na formação de professores primários, tendo em consideração que este subsistema de ensino e ao professor primário foram/são “chamados a desempenhar papel significativo na formação da consciência patriótica das novas gerações, participando ativamente no processo de construção da identidade nacional” (LOPES, 2020, p.23).

Ainda, examinamos o espaço das identidades, da cultura e da diferença nos currículos escolares e na formação do magistério primário em Moçambique, buscando refletir sobre os ganhos e perdas nas escolas. O seguinte objetivo intenciona problematizar uma pauta que se insere nas agendas emergentes pós-fundacionalistas que procuram compreender e atuar sobre currículos enquanto espaços-tempos de interações e alteridade com as diferentes culturas e experiências em movimento e negociação.

Os dados históricos revelam que a colonização portuguesa em África foi a mais longa e devastadora, uma vez que todas colônias portuguesas alcançam as suas independências somente nos meados da década 70, quando ocorrem os momentos finais da colonização. E que, apesar de, ter se instalado nas províncias ultramarinas um sistema educativo colonial, este estava focado na dominação e reprodução de uma ideologia que glorificava o povo heroico português e a sua capacidade de civilizar os negros africanos, como se lê na carta pastoral do Cardeal Cerejeira, Patriarca de Lisboa (1960) “existe uma necessidade de criar escolas, sim, desde que sejam para ensinar ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação” portuguesa. Assim, elevava-se a necessidade “civilizar” ao negro, este processo implicava negar a sua cultura, receber um novo batismo civilizacional, incorporando novos valores, sendo para tal necessária uma educação e formação de professores reprodutores da cultura e ideologia colonial.

A educação oferecida e os currículos aplicados na altura tinham dois objetivos centrais “formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado” (MONDLANE, 1975, p. 59). E como podemos depreender, os currículos e as práticas professores estavam focados na implantação e expansão da língua e da cultura do colonizador e, conseqüente negação dos valores culturais do colonizado.

No entanto, apesar de a Independência Nacional celebrada a 25 de Junho de 1975, ter se realizado em forma de revolução anticolonial total e completa as práticas coloniais nos persegu(em)iram como anota Ngoenha, (1993, p.111).

se é verdade que a África rejeitou o colonizador, não é menos verdade que ela retomou por sua conta as diferentes iniciativas coloniais, sobre o plano político, económico, cultural, religioso. A África conserva os estados coloniais nas suas fronteiras, nas suas divisões administrativas, nas suas populações. E mesmo se lhe é atribuída à tarefa de edificar a nação, a sua finalidade colonial de produção e distribuição de serviços não mudou. A independência não nos reconciliou com as culturas tradicionais.

Diante dessas questões preliminares, compreender a educação e os processos de formação de professores em Moçambique requer mergulhar nos quase cinco séculos que duraram as lutas violentas de subalternização e apagamento da história do povo africano, bem como atentar-se aos resquícios da *colonialidade* que até hoje caracterizam os territórios do currículo. Cientes de que o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p.13).

Desta feita, o exercício de que nos desafiamos é de verificar como as questões de identidade nacional, cultura, diferença e diversidade se foram posicionando na construção de políticas curriculares de formação de professores primários e, por fim, propor possíveis caminhos que se podem posicionar como áreas de resistências como nos alerta Macedo (2006, p. 105) sendo fundamental olhar o currículo como uma “prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”.

Diante das inúmeras crises e transformações que a Sociedade Moçambicana atravessa nos últimos 50 anos, a perspectiva analítica pós-estrutural é aqui pensada como um fundamento teórico-epistemológico voltado à problematização de um currículo de formação de professores primários. Currículo este, que possa romper com os resquícios coloniais e contribuir para além da crise epistemológica com que os professores e professoras se deparam no cotidiano da escola pluricultural moçambicana.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa aqui apresentada é de cunho bibliográfico, nos permitindo nestes tempos de mudanças, de disputas e de problematização dos estudos culturais, bem como de ataques às teorias e autores/as marxistas. Assim, vimos dialogando com várias literaturas que compreendem os espaços e territórios do currículo enquanto espaços-tempos que reconhecem e trazem para dentro da escola, da sala de aula, sobretudo de formação de professores primários, as experiências, as práticas culturais e

saberes epistemológicos outros. Sendo este o pressuposto que requer a abertura ao diálogo desestabilizador sob a alteridade, negociação e olhar da diferença cultural como exógena dos processos constitutivos da formação docente.

O conhecimento cultural incorporado ao território do currículo de formação do magistério primário, em nossa concepção, parece tornar os futuros professores conhecedores da sua função social e cultural, bem como da história cultural dos seus/suas estudantes. Por isso, a nossa aposta continua sendo busca da subversão do regime que se inspira no passado, ignora a cultura e a educação africanas tradicionais e inconscientemente se deixam capturar nas redes do modernismo capitalista, que visa desenraizar os/as moçambicanos/as da sua história, de sua consciência de existência e de produção das suas reais condições de vida, forçando-os a adaptar-se as leis do mercado capitalista.

Como notas conclusivas, porém em aprofundamento, apontamos para a necessidade de redefinição curricular, compreendendo que a globalização torna as fronteiras curriculares cada vez mais porosas, não cabendo deste modo a visão moderna iluminista do currículo prescrito e unificador da escola unitária. Ainda, desafiamos a urgência do olhar sobre a diferença e hibridismo cultural na esfera da globalização como um dos caminhos fecundos à compreensão *desafixada* da identidade, cultura e política educacional.

Referências

- ARROYO, Minguel G. currículo, território em disputa. Petrópolis, Rj: vozes, 2013.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo horizonte: editora UFMG, 1998.
- CARDEAL Cerejeira. Carta a pastoral. Província ultramarina de Moçambique, 1960.
- LOURENÇO. Florentino, Currículo e Diversidade Cultural: Desafios e Ideologias na Política de Formação de Professores primários em Moçambique. In: XI Seminário Internacional As Redes Educativas e Tecnologias, 2022, Rio de Janeiro. XI Seminário Internacional As Redes Educativas e Tecnologias. Redes-UERJ, 2022. p. 348-357.
- LOURENÇO. Florentino, O papel do professor na definição de políticas educativas e nas reformas curriculares em moçambique: caso dos professores das escolas secundárias de Cambine e Emília Daússe de Inhambane. [dissertação de mestrado]. Morrumbene: UMUM, 2020.
- NGOENHA, Severino Elias. Filosofia Africana: Das Independências as liberdades: Edições Paulistas-África, 1993.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras. v.6, n2, pp. 98-113, jul/dez, 2006.
- MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA FFP/UERJ E AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES INGRESSANTES: TRAJE'TORIAS E EXPECTATIVAS INICIAIS

Marilene Sant'anna

DEDU/FFP/UERJ

Igor da Fonseca Gouveia

DCH/FFP/UERJ

Lorrane Lima Fardim

DCH/FFP/UERJ

Raphael Luís de Farias Silva

DCH/FFP/UERJ

O presente trabalho trata da produção de narrativas na formação inicial de alunos e alunas de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, à luz das trajetórias percorridas e saberes experienciados e tendo, como referencial metodológico, a construção de autobiografias. O trabalho dialoga com o projeto aprovado de Prodocência *Quais histórias de qual educação?: Reflexões e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão nas disciplinas de História da Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, desenvolvido, em uma primeira fase, nas aulas e atividades das disciplinas História da Educação I e História da Educação II com as turmas do 1º e 2º período do Curso de Pedagogia da FFP. Um constructo da pesquisa, em consonância com a escolha de priorizar as histórias de vida e de lutas individuais e coletivas em diferentes processos históricos da educação brasileira, é a escuta e o reconhecimento das experiências anteriores das(os) estudantes recém ingressantes na graduação. Entendemos que dialogar com as aprendizagens anteriores de cada aluna(o) põe em xeque as escolhas generalizantes feitas em currículos tradicionais da área e dá sentido para que cada um(a) se perceba também sujeito histórico da contemporaneidade e, especificamente, de sua formação docente. Trata-se, no presente trabalho, de apresentar a pesquisa realizada com 33 estudantes do primeiro período (2022/1) da graduação de Pedagogia, tendo como fundamento as histórias de vida e a construção de suas (auto)biografias. Dialogamos com uma ampla produção acadêmica (Josso, 2010; 2020; Abraão, 2011; Bragança, 2019) que nos ajuda a situar o método autobiográfico como dispositivo de formação para docência e como instrumento de pesquisa no campo da história da educação. Para nos ajudar a compreender o valor dos saberes adquiridos da experiência de modo singular que cada

estudante traz e o impacto disso em sua formação inicial, utilizamos principalmente os aportes teóricos de Larrosa (2011; 2014). Ao mesmo tempo que escutamos e registramos as experiências particulares, analisamos também as questões coletivas apontadas sobre os processos do aprender e ensinar, a fim de dialogar com a área da história da educação em suas permanências e principais aspectos.

A metodologia da pesquisa segue a linha qualitativa e quantitativa, onde utilizamos o recurso da escrita da (auto)biografia, tendo como ponto de partida a leitura e os debates do texto “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, de Conceição Evaristo (2007), realização de entrevistas em pequenos grupos com a equipe de pesquisa e aplicação de um questionário Google direcionado para temas afins, como trajetórias de escolarização, de moradia, compreensão ou dificuldades diante da realidade acadêmica, experiências e expectativas com a própria formação de pedagoga(o).

A turma de 2022.1 do turno da manhã foi formada por 37 estudantes, 31 ingressantes nesse período e 06 alunas matriculadas em períodos anteriores. Desse total, 04 estudantes abandonaram a disciplina. Vinte e cinco respostas dos questionários nos dizem que a maioria da turma é composta por jovens já que 17 (68%) têm idade inferior a 30 anos. No que trata da questão racial, 13 alunas (52%) se identificaram como brancas, 7 como pardas (28%), 4 como pretas/negras (16%) e 1 se identificou como amarela (4%). Tais dados sobre a questão racial dessas alunas nos permitem problematizar o acesso que as populações negras/pretas e pardas têm ao ensino superior (GUIMARÃES; 2003; JUNIOR e DAFLON, 2014). No que diz respeito a moradia, 20 alunas (80%) moram em São Gonçalo e sobre a questão de gênero, apenas um aluno se identificou como masculino, enquanto 02 estudantes optaram por não se identificar.

Para além das questões mais objetivas como idade, sexo ou local de residência, encontramos pontos de análise nas entrevistas e nas escrevivências da turma, que serão explorados na continuidade da pesquisa. Registra-se que aparecem muitas vezes as experiências negativas no próprio processo de aprendizagem (em salas de aula ou em casa), a notória presença de figuras femininas como inspiração (seja na família ou na escola) e como suporte de famílias, o fato de que a pedagogia não foi primeira opção para alguns estudantes, são algumas das questões reverberadas nos relatos das(os) estudantes. Castigos, punições, despreparo de alguns professores(as), apareceram nas lembranças, assim como a representação da(o) professor(a) como figura exemplar para seus alunos, seja em um sentido de “quero ser como essa pessoa” ou “quero ser o oposto dessa pessoa”. Por fim, uma última questão, entre várias que poderiam ser destacadas aqui, está voltada para as

mulheres, que são a maioria na turma, assim como no curso em geral. Há alunas que se formaram no ensino médio recentemente e há algumas alunas que estão retomando os estudos depois de afastamento de anos. Detemo-nos também no fato de que há uma quantidade considerável de alunas que possuem as múltiplas jornadas de estudar, trabalhar, ser mãe e dar conta das tarefas domésticas. Nesse cenário, podemos pensar na emancipação feminina presente, para diferentes gerações, na escolha por um curso universitário e nas lutas cotidianas de como participar e ser atuante na sua formação pelos próximos anos que se seguem.

Referências

- ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação. Porto Alegre* [online]. 2011, vol.34, n.02, pp.165-172.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 1, January-July 2016, pp. 43-59.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, MARCOS Antonio. *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. BH: Mazza Edições, 2007. P. 16-21
- FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. Editora Humanitas, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 2003. p.247-268
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 3ª ed., São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN. 2010
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020
- JÚNIOR, João Feres; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, n. 5, 2014. p. 31-44
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 4-27, 2011
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiencia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014
- MOTTA, T. DA C.; BRAGANÇA, I. F. DE S. Pesquisaformação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019.
- RABELO, Amanda. "Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal." *Educar em Revista* (2013): 207-234.
- SILVA, Luis Henrique; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, p. 225-245, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Autores Associados, 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, p. 81-103, 2002.

A INDISCIPLINA DE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Maria Helena Paes da Silva Mora

UNESA

Adriana Maria de Assumpção

UNESA

O tema deste trabalho foi escolhido após a observação realizada como estagiária de classes regulares e intérprete de classes bilíngue do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ao 5º ano, em classes regulares e bilíngues. Essa observação instigou o questionamento sobre as causas da indisciplina dos alunos e a estrutura familiar dos alunos com relação a conceitos éticos e morais. Algumas perguntas direcionaram esse trabalho: A família contribui de forma efetiva para a educação dos seus filhos? O que a escola apresenta de atrativo para seus estudantes?

O perfil das famílias brasileiras mudou bastante nas últimas décadas. Hoje, encontram-se famílias homoafetivas, heteroafetivas, com ou sem filhos, mães ou pais solos, que criam seus filhos sozinhos. Essas famílias ainda podem ser mais extensas com avós, tios e primos, morando todos juntos e formando um novo perfil familiar brasileiro.

Algumas famílias trazem consigo conceitos morais utilizados apenas naquele espaço restrito ao seu convívio, em uma sociedade, um espaço mais amplo do que o familiar, a ética e a moral são convenções determinadas por um povo e que costumam ser seguidas em seu cotidiano. Nesse sentido, Freire (2010) corrobora com essa ideia:

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 29)

É recorrente em muitas famílias todos os responsáveis trabalharem em horário comercial, buscando a escola em tempo integral para seus filhos. A escola, por sua vez, recebe a função de transmissora de valores, que é de responsabilidade da família.

Diante do exposto, é possível observar que as famílias parecem “terceirizar” seus filhos, omitindo-se ante a educação dos filhos, designando o papel da transmissão de valores para a escola, atendo-se apenas a oferecer bens materiais e moradia.

O parágrafo anterior corrobora a ideia trazida por Yves de La Taille et al (2013):

A escola está substituindo a família como instituição social primária encarregada do acolhimento e da formação básica do sujeito. Sobre ela recai os maiores encargos da formação biopsicológica e social, além de ser colocada como instituição estratégica para a solução dos principais problemas e desafios do mundo contemporâneo. (LA TAILLE ET AL, 2013, p.48)

É válido salientar que existem dois tipos de educação, a assistemática e a sistemática. A primeira é a que a criança aprende através da observação, com exemplos experienciados em sua vida. A segunda é a educação formal, que acontece em sala de aula, através de metodologia própria, de forma voluntária. Sendo assim, a família é responsável por uma educação assistemática, em que os valores são passados de pais para filhos através da observação e das experiências, das trocas. A educação sistemática é responsabilidade da escola, que tem como função ensinar ao aluno o conteúdo das disciplinas e estimular a socialização, além de dar continuidade a educação assistemática que ocorre em casa e não a iniciar.

No caso de crianças surdas, o caso de “terceirização” se agrava ainda mais devido à falta de comunicação oriunda do fato de pais e filhos não utilizarem a mesma língua para se comunicar, pois cerca de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (QUADROS, 1997), fazendo uso apenas de gestos e mímica para se comunicar. O contato com a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é fundamental para a comunicação com a criança surda.

Crianças surdas que não tem contato com uma língua de sinais deixam de ter a mesma oportunidade de acesso às informações que crianças ouvintes têm. Sendo assim, elas não aprendem coisas do cotidiano, regras, educação, e seu convívio em sociedade é prejudicado, assim como seu desenvolvimento escolar.

Para melhor esclarecer a abrangência dos termos sociedade, família e escola, pode-se defini-las da seguinte maneira: a sociedade como um macrocosmo em que estão inseridos diversos microcosmos, como a família, a escola, a igreja, o clube etc. Neste estudo serão abordados o macrocosmo citado e os dois primeiros microcosmos: família e escola.

Nos primeiros anos, na Educação Infantil, a escola costuma ser um lugar bastante agradável, muitas brincadeiras, socialização com outras crianças e a afetividade com seus pares e professores é algo frequente. Ao ingressar no Ensino Fundamental I, aos 6 anos, esse educando é inserido de forma radical em um universo com muitas disciplinas, livros, provas. O ato de transitar pela sala passa a ser considerado proibido, a criança deve ficar

sentada absorvendo o conteúdo transmitido pelo professor. Diante disso, o aluno mostra-se desmotivado, sem interesse, disperso, por consequência, indisciplinado.

Em uma escola bilíngue para surdos, partindo de um modelo ideal, em que todos os professores e coordenadores, saibam Libras, a criança, na educação infantil, ficará inserida nesse espaço por poucas horas do dia, tempo esse em que ela terá contato com a Libras. Dessa forma, as crianças chegam à escola sem ter uma língua de instrução e sem orientação para situações básicas do cotidiano.

Devido à ausência dessas orientações, a escola sente a urgência na transmissão de regras sociais para que o estudante possa futuramente tornar-se um cidadão crítico, autônomo. A escola nesse caso adota a função, que é de responsabilidade primária da família.

É possível observar a indisciplina em muitas situações, desde não fazer uso da ética e da moral aplicada à sociedade em que vive, até mesmo infringir regras impostas pela escola, como: não usar boné e não mascar chicletes em sala.

Sendo assim, a escola deixa de ser um lugar atrativo e passa a ser um espaço que não tem significado para os alunos, visto que é um ambiente onde as informações são transmitidas sem nenhum aspecto lúdico e, naquele momento, os pequenos não conseguem perceber relações entre o conteúdo ensinado e seu cotidiano. O mundo fora da sala de aula é mais interessante e possui significado real e imediato para o aluno. O pensamento de Mendonça (2010) assume a ideia exposta acima quando afirma que:

Há escolas que ainda se mantêm atreladas a uma metodologia tradicional que leva os alunos a se sentirem pouco motivados dentro da escola, porque fora dela, sem o mínimo esforço físico e/ou intelectual existem mais atrativos. (MENDONÇA, 2010, p.18)

Na comunidade surda a barreira linguística é o principal fator para que os responsáveis dos estudantes surdos vejam a escola como o melhor espaço para seu filho se desenvolver. Para a criança surda, a escola bilíngue torna-se um pouco mais atrativa do que a escola regular para a criança ouvinte, pois, é nela que o estudante surdo pode conversar, brincar e ser compreendido facilmente. Essa atratividade também é maior em sala de aula, já que a língua de instrução utilizada é a Libras.

A instituição, que deveria atuar junto com o professor no processo de continuidade da disciplina dos alunos, por vezes designa o papel de educar, que deveria ser iniciado no ambiente familiar, ao professor. Este, por sua vez, sem o apoio da família do aluno, não consegue alcançar o objetivo que a escola institui como função do professor. Yves de La Taille et al (2013) p.79 indica esse pensamento em:

Eles [os professores] argumentam que a família, antes cúmplice do processo educativo praticado pelos professores, passou a ocupar o papel de aliada dos estudantes e a responsabilizar o professor por todos os fracassos dos seus filhos, inclusive o fato de eles serem indisciplinados e desmotivados. (LA TAILLE ET AL, 2013, p.79)

Dessa forma, o docente sente-se impedido de aplicar em suas aulas conteúdos motivadores, o que poderia levar os estudantes a uma maior participação nas aulas demonstrando efetivo interesse e comprometimento. Esse limite é imposto pela instituição em que ele trabalha, diante das normas e até mesmo devido à falta de apoio para inovações metodológicas.

Para o professor que atua em uma classe bilíngue, é fundamental que ele tenha conhecimento profundo da Libras, da cultura e das múltiplas identidades surdas, respeitando o sujeito surdo e sua forma de entender o mundo. É papel deste profissional desenvolver estratégias e técnicas para que os estudantes alcancem o conteúdo e as informações apresentadas em sala, exercendo assim papel de mediador do conhecimento.

Com base nas leituras realizadas e no exposto, é possível observar que a família possui papel fundamental na educação de conceitos éticos e morais. A participação dela na vida do educando antes do ingresso na escola e em todo o seu processo ensino-aprendizagem é de suma importância para que ocorra um desenvolvimento de qualidade na educação seja ela assistemática e/ou sistemática da criança.

Dessa forma, o professor que busca a interação direta com seu aluno em sala de aula, além de estimular seu interesse pela escola e pela aula, vê a estratégia como uma forma de diminuir a distração frequente, e a indisciplina. Alterando, assim, a ideia da escola como “depósito” de crianças e auxiliando na construção de um novo panorama educacional, baseando-se no respeito mútuo.

Referências

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- LA TAILLE, Yves de; JUSTO, Jose Sterza; SILVA, Nelson Pedro. Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.
- MENDONÇA, Sandra Z; (In)disciplina escolar: visão de professores e os modos de lidar. 2010. 47 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

Eixo 4: Gestão democrática: políticas, programas de formação, experiências e práticas

A GESTÃO PEDAGÓGICA E A INSERÇÃO DAS TDICS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE RIO BONITO

Rafael da Silva Ferreira
SEEDUC-RJ

A pesquisa aqui apresentada busca refletir sobre a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) no espaço escolar público, partindo da ideia de que tão importante quanto disponibilizar o acesso a essas tecnologias é refletir como se dá a sua inserção no cenário das escolas públicas.

Para isso, a pesquisa parte do pressuposto de que a figura do gestor pedagógico é central no processo de inserção tecnológica no contexto escolar, diante da relação de mediador que este profissional assume com os demais professores, alunos e unidade de ensino. Diante disso, foi realizado um estudo de caso com gestores pedagógicos da rede municipal pública de educação da cidade de Rio Bonito-RJ para analisar a relação desses profissionais com a inserção das TDICS nas unidades de ensino nas quais atuam.

Tal estudo se deu em dois momentos específicos. O primeiro deu-se por meio de uma pesquisa objetiva utilizando um formulário de respostas via plataforma Google, que teve como objetivo verificar o grau de atuação dos respondentes no processo de inserção das TDICS no espaço escolar em que trabalham. Em um segundo momento, foi proporcionado um encontro multifocal com os respondentes do formulário com o intuito de obter informações mais detalhadas acerca de sua relação com as TDICS na escola.

Como resultado das duas ações, concluiu-se que tais profissionais, na sua maioria, demonstram aproximação no uso das tecnologias em suas práticas profissionais no âmbito mais burocrático; contudo, não se veem e nem mesmo possuem formação para se tornarem propulsores no uso das TDICS entre os profissionais de educação de suas unidades de ensino. Compreendemos que o gestor pedagógico tem a função e a perspicácia nas unidades de ensino para promover as TDICS, porém, ele precisa ser orientado e qualificado continuamente para exercer tal função.

São grandes os desafios de promover uma educação que envolva tecnologias digitais na escola pública. Esses desafios perpassam pela dimensão geográfica, acesso à tecnologia e de seu uso. O que a presente pesquisa buscou demonstrar é que pensar em

tecnologias digitais sem uma estratégia eficiente para a sua inserção nas redes públicas de ensino é inviável.

Este trabalho buscou identificar alternativas viáveis na promoção das TDICS no espaço da escola pública e, foi neste momento, que nos deparamos com o nosso objeto central de pesquisa: o gestor pedagógico. Como defendem Malverdes e Aroeira (2017), é papel do gestor pedagógico instigar a reflexão sobre as práticas educacionais, como também promover a inovação e o uso das tecnologias por parte dos professores. Assim, esta pesquisa verificou que esse profissional pode ser um grande promotor e incentivador do uso das tecnologias digitais no contexto escolar. Alguns motivos que corroboram essa nossa defesa são: o fato de terem relacionamento direto com todos os professores da escola; a ciência da realidade socioeconômica dos alunos que esses profissionais atendem; a noção dos desafios estruturais da escola, entre outros. Tais fatores foram reforçados pelos respondentes do formulário de pesquisa por nós realizada.

No que tange aos resultados do questionário de pesquisa, foi possível concluir que os gestores pedagógicos da rede municipal de Rio Bonito têm uma formação qualificada para o cargo, visto que 80% das respostas apontaram que os gestores possuem, no mínimo, o grau de pós-graduação como formação. A experiência com a função também foi um dos dados positivos apresentados na pesquisa, em que o tempo de atuação na gestão pedagógica de 60% dos profissionais gira em torno de 3 a 5 anos.

Os resultados passam a retratar informações mais pertinentes ao desafio das inserções das TDICS por meio dos gestores quando se verificam os dados sobre o papel da gestão nessa inclusão digital. Dos respondentes, quase metade compreende que não é função do gestor pedagógico inserir o uso de ferramentas digitais nas práticas pedagógicas nas unidades de ensino que atuam.

Outra conclusão importante a que se chegou por meio das respostas apresentadas no formulário de pesquisa foi a distância entre os gestores pedagógicos da rede municipal de Rio Bonito e a prática pedagógica por meio das TDICS. Os dados apontam para profissionais que utilizam tecnologias digitais em suas práticas burocráticas diárias, algo bem diferente de tê-lo como disseminador de práticas pedagógicas no uso das TDICS.

Já por meio do encontro multifocal evidenciou-se que a falta de estrutura física e tecnológica das escolas municipais de Rio Bonito além da falta de oferta de formação continuada para os profissionais da rede municipal por parte da Secretaria Municipal de Educação são uma das principais barreiras na promoção do uso das TDICS no contexto escolar.

O encontro multifocal permitiu corroborar o fato de que os profissionais da gestão escolar fazem uso de recursos tecnológicos, porém, esse uso se restringe à sua prática diária de gestão, ou seja, não garante a inserção e promoção das TDICS entre os professores das unidades escolares em que atuam. Com isso, os resultados que obtivemos com a pesquisa também sinalizam que o gestor pedagógico é um profissional que carece de formação no âmbito tecnológico, visto que precisaria realizar a transição de um profissional que faz uso das tecnologias para se tornar um entusiasta e promotor das TDICS. Além disso, esse profissional precisa assumir o seu papel de orientador pedagógico, promovendo, sim, formações continuadas para sua equipe de professores.

Cabe ressaltar que o tema abordado neste trabalho não foi esgotado. Ao contrário, por meio dos resultados obtidos, a presente pesquisa sinaliza para a importância de se aprofundar tal temática. A inserção das tecnologias digitais só será implementada de forma universal e democrática no Brasil com a participação de todos os atores do círculo educacional, entre eles os gestores pedagógicos. Portanto, evidencia-se a necessidade de que haja novas pesquisas que envolvam a gestão educacional e as TDICS, a fim de não apenas descrever e analisar o papel do gestor na inserção das TDICS, mas também de orientar esses profissionais para a atuação adequada no espaço escolar.

Tão urgente como promover a chegada da tecnologia nas escolas públicas de todo país é pensar como ela será inserida. É preciso buscar possibilidades com maior capacidade de assertividade para que a inserção das novas tecnologias não seja algo reservado a um número mínimo de professores entusiastas. E é neste cenário que o gestor pedagógico se mostra como ferramenta fundamental para a inserção e promoção das tecnologias digitais com potencial para estendê-las a toda a comunidade escolar. Dessa forma, possibilitar uma educação que leve o maior número de alunos a experimentar diferentes possibilidades de aprendizagem com o uso das tecnologias não é só uma prática inovadora, mas torna-se uma prática democrática.

Referências

MALVERDES, C. Z.; AROEIRA, K. P. Concepções sobre o Pedagogo e sua Atuação na Coordenação Pedagógica. *In*: SILVA, I. M. da. et al. (Orgs). Práticas de Coordenação Pedagógica na Escola Pública. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO FORMA DE PARTICIPAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Simone Soares da Silva Nascimento

UFRJ

Este estudo surge da experiência de trabalho na gestão de um espaço de educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Tem como objetivo compartilhar a experiência da gestão e da garantia do desenvolvimento integral das crianças pequenas frente à possibilidade de uma gestão participativa. Nessa experiência, observei que o trabalho de gestão escolar não se resume a uma função administrativa. Ao contrário, possui um papel pedagógico importante e favorece o desenvolvimento das propostas de trabalho com as crianças. Concluí que a gestão tem uma atuação diferenciada, que está diretamente relacionada aos objetivos e as finalidades que a instituição escolar estabelece na coletividade.

A partir dessa trajetória e das múltiplas vivências que tive a oportunidade de experienciar, chego ao desejo de escrever sobre o processo vivido nesse espaço de educação infantil, motivada e mobilizada pelo trabalho desenvolvido por anos. De certo modo, as inquietações que trago atualmente nesse processo de escrita me levam à possibilidade de socializar uma experiência acerca da “escuta” atenta às narrativas das crianças, de modo que colabore e envolva o processo de gestão democrática.

A experiência relatada diz respeito ao espaço educativo e os seus processos, às relações de poder existentes nas organizações e à compreensão de uma gestão democrática que pressupõe escutar as crianças, sobretudo as mais novas (da educação infantil). Sendo assim, compreendê-las como sujeitos de direito, capazes de influenciar a vida coletiva significativamente é o primeiro passo para criar um contexto participativo.

Diante da relevância da gestão participativa na Educação Infantil, com destaque para a escuta das crianças como espaço de formação do sujeito e de defesa e garantia do desenvolvimento integral desses educandos, entende-se que a gestão das instituições com a participação é fundamental para que essa escuta se estabeleça e se concretize.

Manuel Jacinto Sarmento, professor no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Portugal e uma das maiores autoridades no assunto, lembra, em entrevista a ROMEU (2016), que esse entendimento da infância surgiu no século XX

e foi consagrado por meio da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança, de 1989.

Este documento marcou os direitos específicos das crianças, para além dos Direitos Humanos, uma vez que a infância tem uma vulnerabilidade estrutural, dado que carecem dos adultos para se alimentar, poderem se desenvolver e se integrarem socialmente. (ROMEY, 2016, p. 6)

Sarmento ressalta ainda que a Convenção reforçou a noção de que as crianças são cidadãs e têm direito à autonomia, identidade e poder de participação.

Segundo Libâneo (2002, p. 87), o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola é a participação direta dos sujeitos escolares, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola.

Em um espaço de educação que pressupõe o trabalho em equipe, é fundamental que as propostas sejam pensadas, preferencialmente, no coletivo. Assim, envolvemos a todos no processo educativo, de modo que se sintam integrados e alinhados aos objetivos propostos. Isso é proporcionar uma gestão participativa e crítica que envolva todos os atores da comunidade escolar, inclusive as crianças pequenas, muitas vezes deixadas de fora de processos como esses.

Oliveira (2015), por sua vez, discute o conceito de gestão democrática tanto a partir do que é legalmente esperado do trabalho de gestão do diretor escolar, como a partir de sua compreensão sobre o que é uma gestão democrática e como se deve operacionalizá-la: buscando estratégias características de uma gestão democrática (diálogo em equipe, deliberações, planejamento, participação nas decisões).

A gestão escolar constituiu-se em organizar estratégias de intervenção organizadoras e mobilizadoras, de caráter abrangente e orientadas para promover mudanças e o desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes nas experiências vivenciadas com a comunidade escolar.

Um dos primeiros passos de um gestor que busca avançar nesse sentido é garantir que as pessoas tenham espaços de fala garantidos. Entretanto, há outro aspecto fundamental, na outra ponta: a escuta. Ele precisa sistematizar a vontade do coletivo através da representatividade da comunidade escolar, tendo uma escuta responsiva com as crianças, com os profissionais, com os responsáveis e com os parceiros do território para planejarem e participarem ativamente das ações desenvolvidas na escola. Todos

precisam se sentir acolhidos e pertencentes ao grupo. Temos que ter uma participação ativa com respeito e espírito de colaboração, numa perspectiva coletiva.

Uma condição fundamental para que a escola tenha uma gestão democrática seria a criação de ambientes que proporcionem a participação, onde a escuta torna-se ainda mais necessária, abrindo espaços para que aconteçam discussões sobre os problemas que se agravaram ainda nos espaços periféricos, com condições desfavoráveis em todas as esferas. Segundo Libâneo, 2004, p. 102),

a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2004, p. 102)

Sendo assim, a gestão democrática implica participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as necessidades pedagógicas e, simultaneamente, sociais. Torna-se necessário a tomada de consciência sobre o real papel da escola, que é atender aos educandos dentro da realidade dos mesmos.

Dessa forma, podemos entender que a escuta das crianças pequenas nos espaços de educação infantil faz parte desse cenário de construção para uma gestão democrática. Praticar a escuta ativa das crianças requer alguns princípios. O primeiro é aceitar que talvez as crianças tomem a decisão “errada” e que não cabe ao adulto vetá-la, mas discuti-la. Na vida acontece assim para os adultos também, temos que lidar com erros e frustrações no cotidiano. Entender que o momento seja uma oportunidade de discutir, debater e entender tal questão.

Neste sentido teve que se pensar em como incluir as narrativas das crianças nos processos de condução nos quesitos administrativos e pedagógicos escolares. A partir do termo “infante”, ou seja, aquele que não tem voz e hoje, a partir de lutas, movimentos sociais, conquistas legais, o termo “infância” trouxe uma ideia de direitos, reconhecendo a criança como um ser que fala e que deve ser ouvido; que dispõe de necessidades específicas e demandas peculiares.

Segundo Friedmann (2020), o grande desafio para os adultos, ao se abrir a escuta das crianças é

desapegar de nossas crenças e convicções, no que diz respeito a como deveria ser e/ou agir uma considerada “normal”. Somos desafiados a ter coragem de nos “perder” e mergulhar nos seus universos; de nos abrir para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e os potenciais de cada uma daquelas crianças com quem vivemos e convivemos. As realidades dos universos infantis nem sempre coincidem com os referenciais teóricos: as crianças que convivem com cada cuidador ou educador todo dia, toda hora, são bússolas que podem conduzi-los aos universos infantis e seus mistérios. (FRIEDMANN, 2020, p. 98)

De acordo com Formosinho (2008), a escuta deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos e modos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa, procurando uma pedagogia da participação. Assim, a escuta deve ser um “porto seguro” para conhecer as crianças e contextualizar a ação educativa.

Pensar e realizar uma gestão participativa e que pense na escuta de todos os atores da comunidade escolar como base para essa gestão não é simples e nem fácil, mas é possível. É um processo que precisa ter continuidade, conhecimento dos indivíduos (principalmente as crianças), elaborar caminhos para escuta e estabelecer espaços de escuta para que o processo se concretize.

Portanto, na perspectiva da gestão participativa, precisa-se entender que a participação de todos os envolvidos no processo de gestão é fundamental, pois é no coletivo que se constrói uma cultura de grupo, por meio da convergência de ideias sobre a escola que temos e a escola que queremos construir.

Referências

- FRIEDMANN, Adriana. A vez e voz das crianças. Panda Editora. 2020
- LIBANÊO, José Carlos. Organização Gestão da Escola: Teoria e Prática. Hecccus. São Paulo, 2013.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. A Escola vista pelas crianças. Editora Porto. Porto, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra. Coleção Leitura. São Paulo, 1997.
- UNICEF, Guia para Elaboração de Planos Municipais pela Educação pela Primeira Infância.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). 1996.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília. Escutar, Investigar e Aprender. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. As Relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

RONCARATI, Mariana de S. R. Perspectivas de Educação Dialógica na creche: A co-autoria da criança na construção da prática educativa. Rio de Janeiro, 2012.

O CASE : UNIVERSEEDUC - UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA EDUCAÇÃO

Elizangela Nascimento de Lima Silva

SEEDUC-RJ

Maria Cláudia Chantre Cardoso

SEEDUC-RJ

A Universidade Corporativa da Educação - UniverSeeduc - é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação- Seeduc/RJ, vinculada diretamente ao Gabinete do Secretário de Educação (Decreto nº 47.822 de 08 de novembro de 2021) e destina-se a fomentar a inovação, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional, desdobrando ações que culminem na gestão e criação do conhecimento, que impactem nas práticas, processos, produtos e serviços e que tenham uma ação direta na melhoria e manutenção da excelência no desempenho da Rede Estadual de Educação.

Resultado da evolução da Escola de Formação de Servidores do Estado do Rio de Janeiro, criada em 2012 para atender as necessidades de treinamentos e conteúdos, a UniverSeeduc foi instituída por meio da Resolução Seeduc nº 5687 de 27 de setembro de 2018, objetivando ampliar o foco de formação continuada de professores, profissionais da educação e demais servidores para uma abordagem centrada na estratégia organizacional, estendendo suas iniciativas para aprendizagem organizacional, inovação e gestão do conhecimento, tendo como finalidade a consolidação das atividades de aperfeiçoamento dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

No que concerne aos professores, essa iniciativa contempla, inclusive, a adequação do modelo de aprendizagem em serviço às questões relacionadas à formação continuada e o desenvolvimento de competências definidas na Resolução CNE/CP n.º1, de 27 de outubro de 2020, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para essa finalidade (BNCC – formação continuada), realçando as competências docentes que englobam o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

Refletindo o previsto na Resolução CNE/CP n.º1, de 27 de outubro de 2020, os cursos e programas para a formação continuada de professores contemplam cursos de atualização com carga horária mínima de 40 horas; cursos e programas de extensão com

carga horária variável; cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas; cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) com carga horária mínima de 360 horas e cursos de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado.

Além dos pressupostos legais acima mencionados, a meta 16 do PNE (Lei 13.005/2014) prevê a formação de 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE, em nível de pós-graduação, por meio de regime de colaboração entre o Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais.

O Plano Estadual de Educação, por sua vez, apesar de ainda aguardar manifestação e publicação das autoridades competentes, também impacta diretamente na formação de professores e ações da UniverSeeduc.

Considerando o cumprimento da legislação em vigor, ou seja, a Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 e das metas estabelecidas no PNE e PEE, a UniverSeeduc tem como desafio traçar o perfil do professor Seeduc e suas competências, que devem dialogar com as características da cultura organizacional, além do contexto no qual a Secretaria, escolas e coordenações estão inseridas.

Acompanhando o Planejamento Estratégico da Seeduc-RJ, a UniverSeeduc consolida-se como área estratégica da Secretaria de Estado de Educação, para fomentar a inovação, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional, visando a promoção do ensino e pesquisa na área de gestão pública educacional, voltados para o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos, modelos e metodologias comprometidas com inovação, transparência, responsabilização, melhoria do desempenho dos índices educacionais, em consonância com as expectativas e necessidades da sociedade.

Ademais da aprendizagem continuada de professores, também é fazer da UniverSeeduc cuidar dos servidores da Seeduc-RJ de outros segmentos e oferecer formações que conversem com a estratégia organizacional. Trata-se de uma ação fundamental para a atuação da Secretaria, que tem o compromisso com o atendimento dos alunos da rede, cidadãos que carecem de uma escola contemporânea e de qualidade.

Nesse contexto, a UniverSeeduc objetiva o alinhamento de suas ações aos processos avaliativos que englobam desde o IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), além de considerar outros aspectos importantes para o desenvolvimento das atividades da Secretaria, tais como a avaliação diagnóstica, avaliação de impacto e avaliação de resultados.

Importa destacar que a UniverSeeduc adota um modelo de atuação desenvolvendo atividades de acordo com o Plano Plurianual 2020-2023, sobretudo, na Ação 2318, que trata do aprimoramento e efetividade do Ensino Público, qual seja, “Modernizar e aperfeiçoar o ensino público através da implementação de novas técnicas, oportunizando formação continuada para o corpo docente (...)”; e na Ação 2696, que trata da valorização de Desenvolvimento Profissional: “Elevar a qualidade da educação pública e consolidar os resultados educacionais, valorizando os professores através de formação e aprimoramento profissional com a oferta de cursos presenciais e/ou a distância (...)” e a publicação do Decreto nº 47.822 de 08 de novembro de 2021 destaca a importância do processo de formação contínua e capacitação dos profissionais da educação do Estado do Rio de Janeiro, sobretudo, no cenário pós-pandêmico, para a implementação de novas estratégias para dar prosseguimento ao processo de educação continuada, visando superar distâncias e continuar cumprindo a missão de desenvolver, com qualidade, pessoas e profissionais.

Ao agregar a inovação como um dos pilares da UniverSeeduc, busca-se remetê-la ao exemplo de instituições que a adotam como uma de suas bases para o progresso organizacional. Dessa forma, considerar a inovação no ambiente educacional significa colocar em pauta a importância de soluções operacionais e de aprendizagem no cotidiano da Seeduc e traçar o compromisso com a entrega de uma educação de qualidade para aluno, em consonância com as políticas públicas para a educação. E, ainda, considerando que a inovação de tecnologias e seus processos metodológicos aplicáveis ao espaço escolar podem ser passíveis de registro de patente no Brasil, bem como gerar proteção internacional, tendo em vista estar prevista nos tratados em que o país é signatário, bem como a criação de personagens e textos didáticos pelos educadores da rede estadual é, também, passível de registro no Escritório de Direitos Autorais (Ministério da Cultura), dando à Seeduc relevância na produção de conhecimento e inovação educacional, é de suma importância para professores e demais profissionais da educação que suas autorias sejam reconhecidas, e, conseqüentemente, que isso os estimule a criar cada vez mais produtos educacionais inovadores que levem em consideração as particularidades de seus alunos, bem como a realidade local das escolas, agregando a percepção global. Assim, ao considerar esse aspecto, a UniverSeeduc tem como proposta trabalhar as questões autorais, bem como a divulgação dos trabalhos produzidos e realizados.

Ao destacar a inovação na educação, a UniverSeeduc, além de auxiliar professores a buscarem a geração de soluções educacionais inovadoras, visa estimular alunos à criação, inovação e empreendedorismo.

Tendo como referência para a disseminação de uma cultura da aprendizagem organizacional, inovação e de gestão do conhecimento, a UniverSeeduc tem como uma de suas metas contribuir para um salto qualitativo da educação do Estado do Rio de Janeiro, tornando as escolas em laboratórios de aprendizagem e desenvolvimento, auxiliando na construção de uma escola viva e articulada, incentivando alunos, professores e servidores a se engajarem na aprendizagem do século XXI.

Em face disso, as ações educacionais oriundas da UniverSeeduc apresentam autonomia didático pedagógica e fundamentam-se nos princípios de gestão por competências, bem como possuem metodologia voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das atividades dos servidores e da sociedade como um todo. Dessa forma, mantém o foco no potencial transformador da educação com conteúdo voltado ao aprimoramento das atividades profissionais e à difusão de competências técnicas, comportamentais e de gestão pública, a fim de assegurar o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos profissionais da educação às inovações didáticas e aos aspectos técnicos da Administração Pública, bem como na melhoria da aprendizagem descritas nos índices educacionais históricos analisados criteriosamente.

A UniverSeeduc, como Universidade Corporativa da Educação, além de estruturar e fornecer as condições adequadas para o desenvolvimento dos servidores, funcionários e colaboradores, objetiva formar times técnicos mais qualificados, engajados e comprometidos com as metas e objetivos do plano estratégico.

Nesse contexto, importa observar que as universidades corporativas funcionam para atender às necessidades, características e missão da instituição, sobretudo, na disseminação e no desenvolvimento da cultura organizacional e no alinhamento entre colaborador e organização. Assim, cabe destacar que a UniverSeeduc, como as demais universidades corporativas, não funciona de maneira a substituir ou disputar espaço com as universidades tradicionais. O seu viés é, contudo, complementar a formação acadêmica e, especificamente, atender às necessidades, de modo estratégico, da Secretaria de Estado de Educação. Dessa forma, tem atuação importante na disseminação e no desenvolvimento da cultura organizacional e no alinhamento estratégico da organização.

Inicialmente, ao se traçar o projeto pedagógico da então Escola Seeduc, Kuenzer (2012) trouxe como referência para o desenvolvimento das atividades de capacitação Vygotsky, à luz do socioconstrutivismo, ou seja, que aprendemos uns com os outros em sociedade, nas interações por meio da linguagem, adicionada à essa base conceitual está a compreensão do ser histórico, o homem inserido num tempo e espaço, ou seja em determinado contexto social e histórico.

No entendimento de Kuenzer (*idem*) para à sua proposição está relacionada ao desenvolvimento da subjetividade humana a partir das suas intersubjetividades. Entender essas bases conceituais tratadas no referido projeto pedagógico inicial são importantes para a operacionalização de determinadas ações pedagógicas da UniverSeeduc, quais sejam:

- o desenvolvimento de competências complexas;
- processos intencionais e sistematizados de produção do conhecimento;
- articulação entre experiências e
- problematização e resolução de problemas.

Essas bases trabalhadas por Kuenzer (*idem*) ressurgem no planejamento para 2021, buscando articula os conceitos tratados na teoria à prática do professor na construção de sua práxis, além de considerar o aspecto da aprendizagem individual e coletiva para o desenvolvimento de profissionais da Seeduc.

As mudanças na sociedade alcançam o universo escolar e todo o seu sistema, impactos tecnológicos, novas formas e formatos de produção e de entrega de soluções, a pandemia de Covid-19, a transformação digital, novas profissões, o adormecimento de antigas profissões e novas competências para trabalhar. Em meio a esse contexto, novas abordagens metodológicas, a releitura de práticas educacionais que surgem com vestimentas técnicas e tecnológicas, o avanço da educação a distância e dos ambientes virtuais de aprendizagem, das redes sociais, transmissão de voz e imagem simultâneas pela rede e novas relações, a releitura da mediação pedagógica com novos espaços e tempos da aprendizagem, tudo isto requer respostas da Seeduc.

Na perspectiva da pandemia do Covid-19, seu avanço e desdobramentos, a UniverSeeduc ressurgue como setor fundante para se apropriar das inovações e as incorporar em seu plano de ações. Isso significa usar recursos tecnológicos para além dos ambientes virtuais de aprendizagem, para o desenvolvimento de competências, agregando tecnologias mais robustas, cujas soluções oferecem a possibilidade de

desenvolver competências via trilhas/itinerários formativos, permitindo que o servidor possa encontrar os itinerários estratégicos e de *self learning* como alternativas a sua (auto)formação.

Assim, para a Secretaria de Estado de Educação, o desenvolvimento de seus servidores é parte fundante do processo de valorização de seu capital humano e, também, do desafio de integrar e preparar seus profissionais para os desafios presentes e futuros da Educação. Planeja, dessa forma, além dos 21 polos de capacitação previstos no planejamento 2021, os quais contam, conforme processos no Sistema Eletrônico de Informação (SEI-RJ), com a reestruturação programada de 14 polos, se tornar um espaço em que a UniverSeeduc pode atuar como catalisadora da aprendizagem organizacional, propondo, inclusive, abordagens *in loco*.

O planejamento estratégico da UniverSeeduc contempla, por sua vez, elementos que complementam o planejamento global para os anos 2022 até 2026, considerando a organização pedagógica de uma escola de governo que tem como modelo de gestão e de desenvolvimento princípios usados pelas unidades de educação corporativa (Universidades Corporativas). Portanto, a organização curricular para o desenvolvimento de competências está baseada na divisão em academias (escolas) e itinerários formativos (trilhas).

O planejamento dos programas educacionais da UniverSeeduc precisa alinhar competências e carreira, o que significa desdobrar no desenvolvimento estratégico do servidor em consonância com as diretrizes institucionais. Portanto, o modelo de desenho dos programas de capacitação busca consolidar o modelo pedagógico, competências, trilhas de desenvolvimento, soluções de aprendizagem, avaliação e carreira. E, ainda, a modelagem dos cursos requer atenção ao contexto atual da Secretaria, à cidadania corporativa e às competências básicas. Ele considera a capacitação, os cargos e subsecretarias alcançadas, a academia, as trilhas, os objetivos da capacitação e o desdobramento para a carreira. Considera, também as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) desenvolvidas e para desenvolvimento, as soluções de aprendizagem ofertadas (coaching, curso presencial, e-learning, vídeos, gameificação, seminário, podcasts, simulações, recursos educacionais abertos, palestras, blended learning, entre outros, assim como indicadores, modelos e instrumentos para avaliação.

O modelo proposto envolve as academias da UniverSeeduc, a articulação e a integração de competências. As academias sistematizam as ofertas de cursos e outras soluções de aprendizagem de acordo com as competências que serão desenvolvidas pelas

capacitações em cada trilha desenhada. Além disso, as escolas estão alinhadas ao contexto no qual a Seeduc está inserida e cada academia aglutina trilhas que representam percursos de desenvolvimento e não conteúdos como no currículo escolar tradicional.

As escolas estão delineadas em duas esferas de atuação, sendo as academias do servidor, academia de práticas educacionais, metodologias e inovação, gestores e liderança, incluindo a academia, pontes para a qualidade destinadas ao público interno da Seeduc. Por outro lado, a academia da família se destina ao público externo à Seeduc, mas que faz parte de seu ecossistema. Assim, a UniverSeeduc visa oferecer soluções para as famílias integrando toda a sua rede, criando janelas de oportunidades para a atuação conjunta, saneando lacunas das próprias famílias. A academia da qualidade prevê ofertas de parceiros externos que podem ajudar com ações e soluções complementares às empreendidas pela UniverSeeduc.

As academias (ou escolas) destinadas ao público interno estão destinadas a resolver *gaps* de formação e desenvolver as competências estratégicas no âmbito da Seeduc, cobrindo áreas de atuação que vão da logística, infraestrutura, gestão e liderança e, sobretudo, alcançando os professores. Assim, o que se tem são academias (escolas) que trabalham trilhas iniciais até que de fato se possa ter uma nova definição de um mapa de competências da Seeduc, que englobe, inclusive, novos processos instalados.

A estrutura técnica que envolve a produção de cursos e modelagem observa os aspectos relacionados a experiência do servidor no campo de atuação, a abordagem prática usando os meios disponíveis para que o participante possa aplicar os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos.

Ainda, o desenho instrucional a ser adotado na engenharia dos cursos considera a problematização da aprendizagem, a linguagem adequada ao público adulto e suas particularidades, a visão macro e micro dos processos e sua interligação com o todo de cada escola e itinerários formativos.

Conforme Kuenzer a problematização, o espírito investigativo e a pesquisa devem fazer parte da formação de professores para que a sala de aula de fato se torne um campo repleto de possibilidades pedagógicas. Partindo dessas bases, os princípios metodológicos são estendidos para as ofertas de soluções para os demais servidores, uma vez que desenvolver o raciocínio lógico e a resolução de problemas são competências para todos os servidores independente de cargo ou função.

Por fim, importa destacar que assim como as competências básicas são fundamentais para a solução de situações do cotidiano do trabalho, abordar também

questões relacionadas à ética, responsabilidade social, responsabilidade corporativa, qualidade e transparência são fundamentais para toda e qualquer instituição no momento em que o tema ESG se torna fundamental para todas as empresas e instituições que buscam um modelo de gestão moderna e em consonância com as tendências atuais e tais questões estão previstas no planejamento da UniverSeeduc, que, a partir do seu lançamento em 29 de junho de 2022 (estava com as atividades paralisadas desde 2021), instituiu em suas ações o Conselho Consultivo formado por representantes de instituições acadêmicas de relevância no estado do Rio de Janeiro, o Observatório do Cotidiano Escolar, importante por trazer para a discussão demandas reais das escolas, a biblioteca virtual, que moderniza e facilita o acesso aos acervos, o Projeto Prata da Casa, visando valorizar o profissional da Secretaria e a Revista Publicações, com o objetivo de publicizar as práticas realizadas, dando visibilidade às inúmeras ações positivas desenvolvidas pelos professores, colaboradores e parceiros da Secretaria.

É nesse contexto que a UniverSeeduc exercendo suas ações de Escola de Governo, conforme preconizado pelas Deliberações CEE nº 325/12 e 328/12, objetiva promover a educação continuada dos profissionais da educação, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências que permitam ao Estado promover educação de qualidade que de fato impacte toda a Rede. E, para tanto, necessita do apoio da alta gestão e participação dos servidores da Seeduc-RJ, colaboradores e parceiros.

Referências

KUENZER, Acacia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2 mai/ago., 2012.

GESTÃO DEMOCRÁTICA CONSCIENTE E COOPERATIVISTA: UM POSICIONAMENTO DEMOCRÁTICO

Quéteri Figueiredo Paiva
PPGEB/ CAP-UERJ / GRUPEFOR

Débora Alves Morra Loures
CEDERJ/ UERJ /GRUPEFOR

O estudo tem como objetivo demonstrar que a gestão democrática é o caminho para a qualidade de ensino. Apresentando que é essencial o trabalho do gestor escolar para alcançar tal melhoria, e que o ambiente escolar participativo auxilia na aquisição de alguns valores essenciais para o processo de socialização, e que todos juntos são capazes de despertar o interesse e a curiosidade para as questões essenciais da escola.

Metodologicamente o estudo caracteriza-se como descritivo exploratório, apoiado em uma base teórica por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos disponibilizados na internet.

A gestão democrática é aquela que tem características diferentes da gestão realizada sobre práticas tradicionais, verticalizadas. Sua forma de atuação é consciente, seus membros são levados a reconhecerem a horizontalidade e assumem uma postura cooperativista, visando sempre o melhor para todos os envolvidos, conseqüentemente a busca dos saberes da qualidade do processo de ensino e da melhoria da aprendizagem através de um posicionamento verdadeiramente democrático.

Questionamos o que é uma gestão democrática, e qual é o trabalho do gestor escolar nesse contexto? No intuito de responder ao questionamento foi elaborado este estudo. Ele se justifica na percepção de que no contexto da escola democrática, o trabalho do gestor escolar é inovador, pois está sempre preocupado com a construção coletiva do conhecimento, é solitário com as causas que afligem sua comunidade escolar e externa, valoriza as diferenças e proporciona um entrosamento harmônico entre seus funcionários, professores, pais e alunos. Quando uma escola é democrática, sua liderança não busca o sucesso individual, nem mesmo o reconhecimento de suas ações, ela é cooperativista, regida coletivamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aponta no seu artigo 14 cita: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (...).” (BRASIL, 1996).

E ainda é determinada na meta 19 do Plano Nacional da Educação (PNE) como diretriz a importância da Gestão Democrática da Educação na contribuição e articulação das práticas pedagógicas participativas e transparentes. (BRASIL, 2015).

A LDBEN em seu artigo 3º INCISO VIII que "a gestão democrática é um dos princípios e fins da educação nacional" (BRASIL, 1996). Essa lei complementa a constituição de 1988, que direciona uma trajetória para uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento pleno do educando, seu exercício para a cidadania, preparando para o trabalho e consequentemente como parte integrante de uma gestão democrática.

Diante disso, é cada vez mais urgente a necessidade de elevar o processo de democratização na sociedade, pois só assim haverá uma maior atuação daqueles que estão no entorno da unidade de ensino em busca dos interesses comuns, ou seja, democratizar o ensino, é chamar todos para a responsabilidade, aumentar a participação da coletividade no âmbito escolar.

Assim, percebe-se que o diálogo e a escuta são essenciais para garantir uma cultura participativa, colaborativa conectada tecnologicamente nos saberes uma vez que, é através dele que ocorre a participação significa que de acordo com Libâneo (2013, p. 142) “o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” potencializa a participação efetiva. Todos os envolvidos juntam esforços para afastar posturas tradicionais e autoritárias, que visavam os interesses pessoais, para então unir forças para a busca constante da qualidade da educação, que visa os interesses comuns.

Libâneo (2008, p. 80) demonstra que a participação “se fundamenta na autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprio, isto é, de conduzirem sua própria vida”. O autor demonstra ainda que: “a gestão participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 80)

Partindo desse pressuposto, afirmamos que na escola democrática atualmente não existe mais espaço humano e administrativo para lideranças autoritárias e centralizadas em uma única pessoa. Novos tempos, novas gerações, precisa-se com urgência que a figura do diretor/gestor seja substituída por um coletivo que elabore e compartilhe propostas que visam sempre a conectividade, humanização e condutas sociais para comunidade escolar

Todas essas decisões coletivas precisam constar no projeto político pedagógico (PPP) elaborado nessa coletividade, executam e avaliam a potencialidade da gestão democrática e do processo escolar como um todo. Conforme afirma Vasconcellos: o PPP é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2010 p. 169).

Conforme Luiz e Riscal:

(...) o PPP deve ser compreendido como um projeto coletivo, e sua elaboração deve ser uma atividade coletiva, com a participação de docentes, pais e de toda a comunidade escolar. Um PPP elaborado coletivamente é um dos pressupostos da realização da gestão democrática da escola e uma garantia do envolvimento da comunidade escolar em sua execução. A participação da comunidade não pode ser vista como um empecilho à ação pedagógica. Acima de tudo, é um resgate da indissociabilidade entre a concepção do projeto pedagógico e a ação pedagógica, entre a teoria e a prática por meio de uma práxis educativa coletiva. (LUIZ E RISCAL, 2021, p. 62)

Libâneo et al (2003, p. 38), evidenciam que "a gestão participativa adota formas alternativas que contribuem para uma sociedade democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos, e da transformação das relações sociais presentes". Portanto compreendemos a importância dos conselhos escolares para efetivar o processo da gestão democrática.

A constituição de Conselhos Escolares nas escolas do ensino público é um dos principais instrumentos de democratização das instituições escolares. A legislação educacional brasileira prevê a participação da comunidade na organização e deliberação das questões escolares desde 1988, quando foi introduzido, no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal, o princípio da gestão democrática. (LUIZ E RISCAL, 2021, p.62)

Partindo dos conceitos apresentados pelos autores, observa-se a importância da desconstrução de conceitos tradicionais para a construção de uma proposta da participação da comunidade escolar no enriquecimento pedagógico e ao mesmo tempo de comprometimento de todos nas tomadas de decisões para o bom funcionamento do espaço público coletivo. Desse modo, destaca-se a importância da participação de todos para que a tão sonhada gestão democrática aconteça de fato, pois é com a colaboração mútua que chegarão a objetivos, metas e estrutura que condiz com a realidade na qual a instituição “escola” precisa estar inserida. Necessitamos sair das práticas tradicionais para as

práticas verdadeiramente coletivas, afirmativas que proporcionem uma educação com equidade, inclusiva e realmente democrática.

Conclui-se que no contexto da escola democrática, o trabalho do gestor escolar é inovador, pois está sempre preocupado com a construção coletiva do conhecimento, é solitário com as causas que afligem sua comunidade escolar e externa, valoriza as diferenças e proporciona um entrosamento harmônico entre os funcionários, professores, pais e alunos. Quando uma escola é participativa, sua liderança não busca o sucesso individual, nem mesmo o reconhecimento de suas ações, ela é cooperativista, regida sempre pelo coletivo.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 dez 2022>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Palácio do Planalto, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Pedagogia e pedagogos, para quê? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática. 6. ed. Goiânia: Heccus, 2013.
- LUIZ, Maria Cecília. Organizadora. Escola constituída com participação: conselho escolar. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.
- LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. Gestão da Educação Municipal. Documento eletrônico -- São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CENÁRIO PAULISTA: EM CENA O(S) CONTEXTO(S) DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Eduardo Gomes Neto

UERJ-FFP / GRUPEFOR/UERJ

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender a investidura no cargo de diretor de escola por meio de concurso público e sua trajetória educacional no estado de São Paulo, buscando identificar os atores nessa cena política estadual a partir de uma análise dos argumentos dos sujeitos que atuam nos contextos de influência e produção de texto da política educacional no estado: os poderes Executivo e Legislativo, além do sindicato dos diretores (UDEMO). Esses atores estão ligados aos contextos de influência e produção de texto na perspectiva do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD; 1992; BALL, 1994), uma vez que o estado de São Paulo é o único da Federação a realizar concurso público para o provimento do cargo de diretor escolar, mesmo após o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) apresentar em sua meta 19 a possibilidade de participação da comunidade no processo de seleção do diretor.

A pesquisa se valeu de uma abordagem documental e entrevista. Buscamos entender, em um primeiro momento, o processo histórico desde a criação do cargo de diretor no estado, em 1946, que surge já em caráter de concurso público, e em 1952, quando o governo estadual publica um decreto tornando o cargo comissionado (indicação). Esse momento se torna um marco, pois é criado o então Sindicato dos Diretores (UDEMO), que buscava ocupar seu lugar na cena política, o que aconteceu no ano de 1954, por meio da lei nº 2.674, garantindo assim que o cargo de diretor voltasse a ser via concurso público, o que o torna vitalício. Esse movimento contou com o apoio da imprensa e da Igreja Católica, como afirmou o presidente do sindicato dos diretores em entrevista concedida a nós. Esta entidade se faz presente na cena política com forte articulação, anteriormente e posteriormente à Constituição Federal de 1988, mantendo o posicionamento em relação ao concurso público.

Nesse contexto, a gestão democrática, agora presente na Constituição Federal de 1988, abre a possibilidade de participação da sociedade no debate educacional e, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, começa a se materializar na educação brasileira. Por meio desse marco, a participação dos profissionais da educação e da comunidade começa a fazer parte do cenário educacional, conforme o Art. 3º da LDB e o Plano

Nacional de Educação (PNE), que em sua primeira versão sofre um duro golpe do sindicato dos diretores paulista. Na ocasião, uma carta enviada ao Congresso Nacional solicita a rejeição do projeto ou alteração da participação da comunidade no processo de seleção dos diretores, apresentando como principal argumento para tal pedido a ineficácia de qualquer outro sistema de seleção de diretores escolares, que não o concurso público, pois, segundo o sindicato, esse modelo é o único capaz de fugir de práticas clientelistas. Já no âmbito estadual, em 2005, a proposta da participação da comunidade na seleção de diretores é apresentada através do projeto de lei 811/2005, propondo a mudança, sendo este rejeitado após 2 anos de tramitação.

Ball (1994, p. 17) discorre sobre a importância de uma abordagem genealógica, pois interrompe o dado adquirido e concedido, isola as relações de poder e tornam possíveis afirmações particulares para operar como verdades absolutas, ou seja, “fornecer um canal para as vozes submersas que são obscurecidas por acordos específicos de poder”. Isto é, desde a criação do cargo de diretor, em 1952, todo e qualquer momento em que a pauta para mudança da forma de provimento foi colocada em cena, seja em âmbito nacional, seja em âmbito estadual, o sindicato atua como contexto de influência e procura mobilizar-se para garantir seus interesses. No caso do estado de São Paulo, no texto do PEE, o legislador substitui o que está preconizado no PNE como “nomeação de diretores com participação da comunidade” por “provimento do cargo exclusivamente por concurso público”, afastando-se da orientação normativa nacional e instituindo um processo que leva em conta, exclusivamente, o mérito do candidato e seu desempenho em uma prova de conhecimentos e títulos.

Na cena contemporânea, destaca-se o concurso de 2017 para o provimento do cargo de diretor escolar da rede estadual paulista, sendo este o primeiro após a sanção da lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, fixando metas e estratégias para a gestão democrática das escolas públicas.

Lima (2014, p. 1070) identifica a gestão democrática como sendo uma categoria política educativa complexa, estando imbricada ao contexto histórico, político e das forças nas quais ocorre, o que vem de encontro com o contexto paulista que há décadas está sob a influência de um mesmo grupo na área das políticas educacionais. Indagamos se a ausência da participação da comunidade em dimensões necessárias para uma escola democrática – a seleção de diretores – poderia ser um elemento de desidratação da gestão democrática, contribuindo, de acordo com Lima (2018, p. 17) e para uma “profunda erosão das políticas e das práticas de gestão democrática”.

Paro (2006) destaca a importância da escolha do diretor escolar como sendo um processo democrático, legitimador daquele que irá gerir os recursos daquela comunidade escolar, e afirma que o concurso público não tem nada a oferecer em termos de participação: De qualquer modo, somente a alternativa da escolha democrática por meio das eleições consegue contra-argumentar as razões declaradas pelos adeptos da indicação política, visto que o concurso não tem nada a oferecer em termos democráticos para substituir a simples nomeação (PARO, 2009, p. 38).

Embora o concurso público tenha sua importância, pois afasta as práticas de nomeações políticas que podem oferecer privilégios, Paro (2009, p. 39) destaca que “o concurso público não pode ser aplicado para todo e qualquer posto ou ofício público”. Baseados em Paro (2009), destacamos que o concurso público muitas vezes se torna uma opção de seleção, pois tem como argumento o caráter técnico do cargo a ser provido, embora esse caráter técnico possa não ter tanta relevância para a prática do dia a dia. Nesse aspecto, afirma Ball (2015, p. 166) que a política precisa ser “lida tanto com as condições de possibilidade e contingência histórica quanto com a maneira como o discurso é escrito em corpos”.

Considerando o ciclo de política de Ball e Bowe (1992), bem como os contextos de influência e produção de texto, foi possível realizar uma análise da agenda política do estado de São Paulo no que se refere à seleção de diretores para a rede estadual de ensino. Observa-se que, ao longo da história, o Sindicato dos Diretores (UDEMO) atua como forte contexto de influência que se projeta sobre o campo político e educacional em momentos decisivos na agenda política desde sua criação, em 1952, nas pautas que se referem ao provimento para diretor escolar e à possibilidade de participação da comunidade nesse processo (gestão democrática). Percebe-se que essa entidade se faz presente na cena política com forte articulação, anteriormente e posteriormente à Constituição Federal de 1988, mantendo o posicionamento em relação ao concurso público, como afirmado pelo presidente da UDEMO.

Ao realizar a análise dos editais dos concursos públicos para diretor, observa-se que a experiência é fundamental para acesso ao cargo, sendo que esse elemento sofreu variação desde sua criação em 1946. Naquela época, eram necessários 200 dias de experiência como professor e, atualmente, são precisos 8 anos. Assim, para ser diretor escolar no estado de São Paulo, é necessário ser professor. Com isso, nos indagamos sobre a formação inicial desse diretor de escola que exerce(u) a função de professor e como a gestão democrática foi abordada em sua formação inicial. Nos perguntamos se a

abordagem da gestão democrática na formação dos professores teria ou não reflexos sob(re) a gestão escolar como prática democrática.

Conforme Lino (2016, p. 76), “[p]ara democratizar as relações na escola e lidar com as divergências próprias do processo democrático, os professores precisam ter formação para lidar com a política e quebrar o silêncio e a indiferença”. Como destacado pela autora, os professores fazem parte desse processo democrático, portanto, precisam lidar com as divergências que fazem parte do dia a dia da escola, uma vez que um dos princípios da educação brasileira expresso na LDB 9394/96, em seu artigo 2, consiste no preparo para o exercício da cidadania. Assim, a escola se torna parte do processo de formação instituído pela lei.

No entanto, cabe-nos a reflexão de como os professores, parte essencial desse processo, entendem seu papel no que diz respeito à gestão democrática e a importância na formação inicial, uma vez que esse profissional faz parte de todo o processo formativo dos alunos na educação básica e superior. Contudo, a gestão democrática deixou de estar em pauta nos últimos anos e vem sendo silenciada, juntamente aos ataques diretos à democracia. A importância da educação como prática da liberdade também é trazida por Freire, já que “A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem” (FREIRE, 2007, p. 104). Por fim, a resolução CNE/CP nº2/2019 define as Diretrizes Nacionais para Formação inicial de professores da educação básica, ou seja, reduz a formação dos profissionais e institui a Base Nacional Comum para formação inicial dos professores, mostrando a imposição sem direito e espaço para questionamentos.

Tais modificações dos currículos têm como prazo final o ano de 2022, tornando o professor um mero executor e sem espaço para reflexão crítica. O PNE 2014/2024, prestes ao seu término de vigência, nos leva mais uma vez à reflexão sobre o momento de se falar em formação de professores diante de uma gestão democrática. Fomentar essa discussão pode nos ajudar a estabelecer discussões que busquem ajudar o campo nas formulações de políticas que garantam o processo de formação de professores.

Referências

- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen. *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Editora Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-71, nov. 2015.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em: Janeiro. 2023.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acessado em Janeiro.2023

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

GOMES NETO, Eduardo. História e política de seleção de diretores no estado de São Paulo: conflitos, disputas e gramáticas em cena. Dissertação (mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LIMA. Licinio C. A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós democracia gestonária? Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014

LIMA. Licinio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018

LINO, Lucia Augusta. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL: RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES AOS PROJETOS DE DESMONTE E DESCARACTERIZAÇÃO. Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 40-56, (2020)

PARO. Vitor. O Princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. 18º Simpósio de Política e Administração da Educação realizado em Porto Alegre, de 24 a 28 de novembro de 1997 e publicado em: Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre. V. 14, n 2, p.243-251, jul/dez.1998.

O PNE. Observatório. Disponível em:<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>

UDEMOM. Eleição de diretor: projeto de lei. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/Carta%20Deputados.htm> Acessado em jan.2023.

UDEMOM. OFÍCIO Nº 92/2010. Pedido de rejeição, ou a aprovação com reservas, do projeto: novo plano nacional de educação (pne), para a década 2011/2020. Disponível em: http://www.udemo.org.br/Destaques/Destaque_438_PNE_Oficio.html Acessado em jan.2023.

UDEMOM. História da UDEMOM: 1952-2002. Disponível em: https://www.udemo.org.br/principal_historico.htm Acessado em jan.2023.

A MEDIAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR DIANTE DOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lourdes Glauseni de Oliveira Silva
UCP

As estratégias utilizadas pelo diretor são essenciais para encontrar soluções dos conflitos entre todos os membros da comunidade escolar. Assim, consideramos muito importante analisar quais ações estão sendo desenvolvidas por ele, quais estão alcançando bons resultados, quais ações precisam ser modificadas e quais são os desafios para um melhor resultado.

O termo conflito recebe várias definições e classificações. Dioguardi (2014, p.58) apud Marinés Suares (1996, p.78), afirma que o conflito é um processo complexo e, como tal, não pode ser totalmente englobado em uma definição. Portanto, consideramos as posições relevantes para a mediação escolar que denomina o conflito como um impasse que ocorre naturalmente, fazendo parte do nosso dia a dia.

Na escola, os conflitos podem surgir entre diferentes pessoas: entre pais e gestores; entre gestores e professores; entre pais e professores; entre professores; entre profissionais da secretaria e professores; entre alunos e professores; entre alunos de diferentes séries / anos; entre escola e vizinhos institucionais; entre filhos e pais; entre casal; entre família, escola e comunidade; entre quem decide as políticas educacionais e as escolas; entre professores e seus sindicatos; entre outros, não mencionados. E em diferentes espaços: salas de aula, corredores, playgrounds, salas de professores, sala de diretor, banheiros, secretaria. E em diferentes momentos do dia letivo: recreio, entrada, saída, durante as atividades.

Chispino, A., (2007, p. 21) nos mostra que os motivos também são diversos: entre os professores, devido a: falta de comunicação, interesses pessoais, relacionados ao trabalho e /ou cotidiano fora do trabalho, materiais de trabalho e poder, conflitos anteriores não resolvidos, diferentes valores e diferenças ideológicas; entre alunos e professores porque o aluno sente que: não explicam os conteúdos corretamente, têm divergências nos critérios de avaliação, o discriminam, ele não é ouvido, ou não é querido, ou não é levado em consideração e outras; a professora sente que: o aluno não estuda, não ouve nem dá atenção às explicações, os pais falam mal dele para os filhos e tiram sua autoridade, não cuida de ajudar nos trabalhos escolares dos filhos, não participa das reuniões que ele convida na escola, outros; entre alunos, devido a: mal-entendidos, discriminação,

rivalidades entre grupos, diferentes tipos de intimidação e assédio, uso de espaços e bens, perda ou dano de materiais de estudo, bullying, diferenças ideológicas e / ou religiosas, outros.

Independentemente de sua origem, externa ou interna à escola, quando os conflitos não recebem a devida atenção ou são negados, apresentam, nas pessoas que sofrem, sintomas de frustração, pessimismo, ansiedade, impotência, falta de proteção, etc. E, às vezes, por não cuidar deles, surgem dificuldades de convivência e aprendizagem.

Assim, os problemas levantados requerem um estudo que ofereça a identificação de soluções sustentáveis. Diferentes estudos mostram que os sistemas alternativos de resolução de conflitos, principalmente as mediações, oferecem estratégias que favorecem a comunicação efetiva entre gestores, professores, alunos e famílias.

A mediação, em particular a escolar, como prática cotidiana, abre possibilidades de ações voltadas para o resgate da convivência sem violência. Mostra que sua implantação favorece a convivência pacífica entre os membros de uma escola.

A mediação é um modelo não litigioso de resolução de conflitos em que um terceiro, imparcial, especialista em comunicação, cria um espaço e oferece uma oportunidade, bem como as condições para facilitar o diálogo entre as pessoas (partes) que têm problemas entre si, de modo que eles próprios chegam a um acordo mutuamente benéfico.

O referido mediador utiliza técnicas e estratégias que favorecem o diálogo entre quem tem conflitos, por meio das quais tenta modificar a estrutura de comunicação existente até aquele momento. Seu objetivo é conseguir que as partes se concentram em suas necessidades e as orientem para que gerem opções que lhes permitam superar suas dificuldades.

Neste estudo, a mediação é referida e tratada, porque se considera que este modelo alternativo de resolução de litígios é mais do que promover acordos ou resolvê-los. Melhora os comportamentos associados ao diálogo e ao reconhecimento das diferenças, dos valores democráticos e pacíficos em geral e da convivência diária em particular. (Prawda, A., 2011).

A ferramenta mais importante para realizar um processo de mediação é a conversa, o diálogo, a escuta ativa e atenta, entendendo não só o que é dito, mas também as emoções, as percepções, o contexto, buscando dados e informações no discurso, interpretando o que o inconsciente revela, atendendo à demanda emocional, etc.

Las herramientas que brinda la mediación favorecen el desarrollo de una comunicación efectiva entre los diferentes actores del entorno escolar, cooperan para producir cambios de comportamiento eficientes que persistan en el tiempo y prevenir conflictos que generan violencia. (Prawda, A., 2011, p. 63).

Quando os administradores escolares são então treinados para serem mediadores especializados em situações escolares, eles conseguem ver no conflito uma oportunidade de promover o diálogo, a paz e uma cultura de não violência. Assim, utilizam técnicas e estratégias de comunicação com as quais orientam as partes a falar sobre o que lhes acontece, os interesses / ou necessidades.

Temos muitos exemplos internacionais de abordagens da mediação escolar. Nos Estados Unidos e Canadá, desde 1980, existe uma Associação Nacional de Mediação na Educação, onde se forma os alunos para serem mediadores na redução da violência de gangues. (Moore C., 1998).

No México, o governador de Huixquilucan, assinou um acordo entre o Poder Judiciário do Estado do México e a Secretaria de Estado da Educação, para desenvolver um programa acadêmico e certificar professores como mediadores, além de criar centros de mediação (El Sol de Toluca, 2014).

Em Madrid-Espanha, “cada vez mais os centros contam com uma equipe de mediação da violência escolar” que “favorecem a integração e um bom ambiente e, em muitos casos, são os alarmes”. O grupo é formado por seis professores e 20 alunos, todos voluntários. (González, R. 2016).

No Reino Unido, a justiça restaurativa busca transformar a maneira de ensinar e aprender nas escolas (Hopkins, 2016).

No Brasil, essa estratégia ainda está nascendo em alguns estados. Na cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, há quatro anos, foi criado o “Programa Municipal de Pacificação Restaurativa Petrópolis da Paz”. Este trabalho envolveu vários setores como a saúde, a justiça e a educação. Para atender aos objetivos deste projeto, foi realizado cursos de formação para os educadores e implementado a mediação escolar, inicialmente, em três escolas, para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, com perspectivas de ampliação.

Para tanto a pergunta que está guiando esta investigação é : Como o diretor media os conflitos entre alunos do Ensino Fundamental?

A opção por este estudo veio da necessidade de melhorar meu trabalho, pois vejo que os conflitos prejudicam a qualidade do ensino e o meu propósito como educadora é

além dos conteúdos explícitos, oferecer ferramentas para que o aluno descubra a si mesmo e consequentemente consiga entender o outro que lhe apresente como diferente e desta forma possa conviver, adquirir conhecimentos e se desenvolver em um ambiente de paz. Creio que esta meta se estende a todos educadores, sendo assim, este estudo aqui apresentado é de grande relevância educacional e social. Ele poderá também contribuir para um repensar da atuação do diretor, o aperfeiçoamento profissional e estabelecimento de novas políticas públicas para a educação, além de sugerir ideias, recomendações, hipóteses para futuros estudos nesta área.

O objetivo geral é identificar e analisar a mediação do diretor face aos conflitos entre alunos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos serão verificar se o diretor da escola usa ou não mediação para resolver conflitos que surgem na escola e o grau de conhecimento sobre a mediação.

O enfoque da pesquisa será qualitativo, com o estudo do comportamento humano, uso de observação, análise, questões abertas, entre outras características. Ao lado da observação, o questionário representará um dos instrumentos essenciais para a coleta de dados. O projeto político pedagógico e os regulamentos serão analisados por tratarem de normas e ações pedagógicas. Se a instituição, por acaso, possuir outros documentos que possam ser relevantes, ele também será estudado.

Como referencial para a pesquisa utilizarei a Lei de mediação nº 13.140 de 26 de Junho de 2015. Estudos acadêmicos que tratam da temática como teses e dissertações, também estão sendo buscadas para teorizar este estudo.

A ESCOLA MUNICIPAL COELHO NETO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: PROPOSIÇÕES E AÇÕES DO PROGRAMA EDUCACIONAL GINÁSIO CARIOCA

Mário Jorge Pereira de Souza
UFRRJ-PPGEA

Liz Denize Carvalho Paiva
UFRRJ- DTPE-PPGEA

Este estudo compõe a dissertativa de mestrado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo principal da pesquisa consiste em analisar a gestão instituída na Escola Municipal Coelho Neto, no período do Programa Educacional Ginásio Carioca da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) ocorrido entre 2014 e 2017. A pesquisa de natureza qualitativa, caracteriza-se por um estudo de caso sobre o referido Programa, considerando seu processo de idealização, intervenção, avaliação e possíveis reflexos na escola (GIL, 2008). Além disto, o estudo utilizou em sua trajetória metodológica as pesquisas bibliográfica e documental para a fundamentação teórica. A motivação em investigar essa temática se justificou pelos significativos resultados do Programa e que frequentemente têm sido sinalizados pela comunidade escolar como exitosos e saudosos, inclusive as tratativas da gestão participativa percebidas à época. Somou-se a esse contexto, a avaliação sistêmica alcançada pela escola em 2021, com a nota de 5,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (BRASIL, 2021), indicando a trajetória propositiva da instituição.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (SME- RJ, 2019), a escola passou por significativas mudanças estruturais e de nomenclaturas ao longo do tempo, foram elas: em 1937 deu-se a criação da Escola Coelho Neto; em 1975 passou a se chamar Escola Municipal Coelho Neto; de 2011 a 2013 houve uma significativa mudança estrutural na instituição, passando a ofertar a proposta de educação em tempo integral, com a denominação de Ginásio Experimental Carioca Coelho Neto. Logo a seguir, de 2014 a 2017 a escola deu continuidade à referida proposta como Ginásio Carioca Coelho Neto. Em 2018 passou a ser Escola Carioca em Turno Único Coelho Neto; e de 2019 a 2021 teve novamente sua identificação alterada para Escola Municipal de Aplicação Carioca Coelho Neto. A partir de 2022, passou a se chamar Ginásio Experimental Tecnológico Coelho Neto. Verificamos assim, que a escola tem assumido a vocação de implementação de projetos institucionais que foram postos em ação e que necessitam ser investigados,

pois, empreenderam esforços pedagógicos, administrativos, financeiros e de gestão públicos. Observamos ainda, que a escola foi criada em um período de turbulência política e de intensa ação ditatorial do Estado, sendo desafiada ao longo de sua história a buscar a trilha democrática. A instituição de ensino oferta educação em tempo integral, com diversas propostas pedagógicas dirigidas ao segmento do 7º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de propor ações de intervenções educativas que contribuam para a formação humana, crítica e criativa (BRANDÃO, 2009; FREIRE, 1998).

Os discentes atendidos pela escola, em sua maioria, se mostram oriundos das comunidades do município do Rio de Janeiro, especialmente do entorno dos Bairro de Ricardo de Albuquerque, Anchieta e Deodoro, além do município vizinho de Nilópolis. Esta região ao redor da escola se localiza próxima às moradias irregulares e carentes, que foram se estabelecendo em meio à precariedade social. Faz parte do cotidiano escolar, a necessidade de intervenção contínua da gestão e demais núcleos da comunidade escolar, por meio do diálogo e ações formativas, a fim de minimizar alguns conflitos sociais e lacunas de diversas ordens. Nesse sentido, o Programa Ginásio Carioca instituído pelo Decreto nº 33649 de 11 de abril de 2011, da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro (SME- RJ, 2011) teve como objetivos a formulação, planejamento, execução e acompanhamento de ações visando a melhoria da qualidade da educação ofertada (SME- RJ, 2011, art. 2º.).

A dinâmica pedagógica da educação em tempo integral proposta no Ginásio Carioca foi estruturada com uma matriz curricular integrada, em que disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada se articulavam no planejamento da carga horária da escola. A proposta deste programa buscou evidenciar e valorizar o protagonismo discente como eixo do Projeto Político Pedagógico. Este por sua vez, refletindo as disciplinas curriculares em busca da oferta da educação que proporcionasse a formação na perspectiva integral do discente (VEIGA, 1997). Contudo, nos chamou a atenção o conceito de “protagonismo” empregado no programa às ações educativas destinadas ao discente, o que pareceu ser um alinhamento às concepções neoliberais e de mercantilização da educação (SAVIANI, 2017). Ainda assim, o Programa Ginásio Carioca da Escola Municipal Coelho Neto se mostrou um significativo elo pedagógico e de gestão, envolvendo diversos projetos educativos e culturais, extrapolando os muros institucionais e alcançando o entorno da comunidade escolar. Dentre eles, atividades envolvendo práticas esportivas e ambientais, representação teatral, criação e declamação de poesias, ensino musical e de dança, além de atividades técnicas envolvendo a aplicação

das novas tecnologias digitais. Assim, a gestão escolar tem sido observada como importante via de emancipação na sociedade, em especial, após a trajetória de redemocratização no Brasil, quando o direito aos processos eleitorais nas escolas públicas foi sendo evidenciado e fortalecido. Diante desse cenário, a gestão democrática pôde, enfim, ser reconhecida e exercida, mesmo que ainda com dificuldades, por meio da participação dos Conselhos Escolares, dos grêmios estudantis, dos encontros pedagógicos e da gestão compartilhada (LIBÂNEO, 2013).

Os conhecimentos parciais sobre a temática obtidos até o momento na pesquisa, nos apontam para a valorização da participação coletiva nos fóruns colegiados qualificados, referenciados no Conselho Escolar da instituição e na condução e mediação da gestão. No entanto, outras questões relacionadas ao neoliberalismo, à mercantilização da educação, à formação de professores, bem como a mediação do conhecimento no âmbito da gestão da educação integral em tempo integral, ainda precisam ser aprofundadas, o que pretendemos alcançar, em breve, com a pesquisa de campo. Esperamos que este estudo bibliográfico e documental ao evidenciar ações de gestão no âmbito da educação integral, possa estimular a reflexão e a *práxis* da gestão escolar, especialmente, no Rio de Janeiro.

Referências

- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, p. 1 - 5/10/1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais, IDEB, Resultados, Escolas, Ensino Fundamental Regulas - Anos Finais. 2021. Acesso em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 10 fev. 2022.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lúcia Martha. Educação brasileira em tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORTES, Luciana Ferreira. Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, RJ, UNIRIO, 2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites E Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-

946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6ª.ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. Heccus, 2013.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME-RJ). Decreto Nº 33649/2011 de 11 de abril de 2011. Programa Ginásio Carioca, Prefeitura do Rio (RJ), 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. (SME-RJ). Ginásio Carioca. Publicação Especial, Rio de Janeiro, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME-RJ). Projeto Político Pedagógico da E.M.A.C. Coelho Neto (06.22.009) - Sonhando juntos somos mais. Valorizando as competências socioemocionais em busca da formação integral do aluno e da Excelência. RJ, SME-RJ, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Projeto político pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1997.