

IV CIEDUS

CONGRESSO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO
E SAÚDE

III SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAÇADOR

IV SEMINÁRIO DA REDE DE EGRESSOS DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA - SER REMPE

“Da formação docente à metamorfose
da prática pedagógica”



Maria Antònia Pujol Maura
Universidade de Barcelona - UB - Espanha

NOSSO OBJETIVO

O objetivo do IV CIEDUS, do III SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAÇADOR e do IV Seminário do IV SEMINÁRIO DA REDE DE EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA – REMPE/UNIARP: SER-REMPE visa promover a discussão de desafios atuais da educação e sua relação com a saúde, estimulando a socialização e difusão de iniciativas criativas e inovadoras desenvolvidas por profissionais e instituições do Brasil e do exterior para o atendimento de demandas locais e globais.

Realização

- Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP
- Prefeitura Municipal de Caçador e Secretaria Municipal de Educação de Caçador
- Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB/UNIARP
- Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC
- Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica - REMPE

Apoio

- Universidad Simón Bolívar - USB – Colômbia
- Universidad Católica de Manizales - Colômbia

Agradecimento

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc pelo apoio financeiro via Edital de chamada pública nº 02/2024 - Proeventos 2024 - Fase II - Termo de Outorga Nº: 2024TR000436.

Coordenação

Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Veronica Violant Holz
Universidade de Barcelona – UB – Espanha

Anais do IV CIEDUS – Congresso Internacional de Educação e Saúde. III Seminário de Educação de Caçador. IV Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional Em Educação Básica – Rempe do PPGEB/Uniarp

Link de acesso: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Comissão organizadora

Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Madalena Pereira da Silva
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Aline Lima da Rocha Almeida
Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

Beatriz Alves de Oliveira
Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

Elisamara Gaspar da Silva
Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB
Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP

Diego Braz de Camargo
Secretaria de Educação de Caçador

Comitê Científico

Edna Liz Prigol
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

João Henrique Suanno
Universidade Estadual de Goiás – UEG – Brasil

Joel Cezar Bonin
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Joel Haroldo Baade
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Kênia Paulino de Queiroz Souza
Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS – Brasil

Levi Hülse
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Lidiane Grützmann
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Madalena Pereira da Silva
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Mara Regina Zluhan
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Maria José de Pinho
Universidade Federal do Tocantins – UFT – Brasil

Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Universidade Federal de Goiás – UFG – Brasil

Myriam Ortiz-Padilla
Universidade Simón Bolívar – UNISIMON – Colômbia

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Shirlei de Souza Corrêa
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Vera Lúcia Simão
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP - CAÇADOR/SC.

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Prefeitura Municipal de Caçador e Secretaria Municipal de Educação de Caçador. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica -PPGEB/UNIARP. Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE.

Anais... [recurso eletrônico] do IV CIEDUS – Congresso Internacional de Educação e Saúde. III Seminário de Educação de Caçador. IV Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional Em Educação Básica – REMPE do PPGEB/Uniarp. Coordenação. Marlene Zwierewicz da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil; Veronica Violant Holz Universidade de Barcelona – UB – Espanha. EdUniarp: Caçador – SC, 2024.

304p.
E-book
ISBN

1. Anais –Congresso – Educação - Saúde. I. Zwierewicz, Marlene II. Holz, Veronica Violant. III. Título

Sumário

GRUPO DE TRABALHO I: INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS	11
ENCONTROS COM PROCESSOS ACESSÍVEIS E INCLUSIVOS ATRAVÉS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA	12
ENTRELAÇANDO A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	18
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR - JARDIM SENSORIAL: UM LUGAR PARA LER, SENTIR E CONVIVER.	23
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	30
A LINGUAGEM COMO OBSTÁCULO NA COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS	37
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADE E EQUIDADE.....	43
ÁREA TEMÁTICA GRUPO DE TRABALHO II: QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DA COMUNIDADE ESCOLAR	48
QUALIDADE DO SONO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA	49
FATORES DETERMINANTES NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA	55
AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA MÃE	60
USO EXCESSIVO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TCI): IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	66
GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS	72
NOVO ENSINO MÉDIO: PLANEJAMENTO E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES.....	73
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	79
INTERAGINDO COM FRAÇÕES: RELATO DE UMA PRÁTICA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	85
FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: INVESTIGANDO AS (REPERCUSSÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	91
REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: UM LEVANTAMENTO A PARTIR DO PORTAL CAPES.....	97
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EMERGENTE E COMPLEXA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	103

REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO COMO POSSIBILIDADE PARA APRIMORAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	109
A GAMIFICAÇÃO ENTRE O MODISMO E A INOVAÇÃO: A TAS COMO CRITÉRIO DE ANÁLISE DAS METODOLOGIAS ATIVAS.....	116
FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE PRÁTICAS MEDITATIVAS E SUA INTERFACE COM A ECOFORMAÇÃO	122
ABORDAGEM INTEGRADA ENTRE J. DALCROZE E R. LABAN: CRITICIDADE E AUTONOMIA NA FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DE DANÇA	128
CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALINHADAS AO PENSAMENTO PERTINENTE	133
UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE TEMAS TRANSVERSAIS, COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE CULTURAL, POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL	139
PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	144
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA NO FAZER PEDAGÓGICO	149
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA (PBL) E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): DEFINIÇÕES, DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	154
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO, PARA O DESEMPARELAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	160
A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO INICIAL.....	167
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE: DO APRENDIZ-PROFESSOR AO PROFESSOR-APRENDIZ	172
GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA	177
JOVENS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	178
LITERATURA EM CENA: JOVENS PROTAGONISTAS, HISTÓRIAS EM MOVIMENTO... ..	184
ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	190
GRÊMIO ESTUDANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS	194
USO DO MÉTODO DELPHI PARA VALIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE REVISÃO DE MATRIZES CURRICULARES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	199
FEIRA REGIONAL DE MATEMÁTICA: UM EVENTO ORGANIZADO NUMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	203
DESIGUALDADE, DIVERSIDADE E DIREITO HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR	211
MOSTRA DE CINEMA NAS TERRAS DO CONTESTADO: A EDUCAÇÃO E O RESGATE DA CULTURA CABOCLO DO CONTESTADO ATRAVÉS DAS ARTES DO AUDIOVISUAL ...	216

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS	223
MUITO ALÉM DA SALA DE AULA, MUITO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	224
PESQUISA DE MESTRADO ENVOVENDO ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: COMPROMISSO COM PRÁTICAS PERTINENTES E ECOFORMADORAS	228
GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS.....	234
COMPROMISSO DE PESQUISAS DE MESTRADO PROFISSIONAL ORIENTADAS PELA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE COM DEMANDAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	240
TRANSDISCIPLINARIDADE: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO	244
SÍNTESE DA OBRA “100 AÑOS EDGAR MORIN. HUMANISTA PLANETÁRIO”: A NECESSIDADE DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA PENSAR O FUTURO SUSTENTÁVEL DA HUMANIDADE	249
A COMPLEXIDADE HUMANA A PARTIR DO “ESTADO DE JOGO”	260
GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE	264
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA POR MEIO DE MULTILETRAMENTOS	265
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL EM SALA DE AULA	270
<i>LEARNING WITH FUN</i> : MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINAGEM DE LÍNGUA INGLESA	275
EDUCAÇÃO DO FUTURO: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	281
POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CRIANDO CENÁRIOS ANIMADOS COM O SOFTWARE GEOGEBRA.....	287
CLASSIFICAÇÃO DOS SOFTWARES EDUCACIONAIS E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS MESMOS NO ENSINO DA QUÍMICA.....	293
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE	300

GRUPO DE TRABALHO I: INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS

ENCONTROS COM PROCESSOS ACESSÍVEIS E INCLUSIVOS ATRAVÉS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA

COSCODAI, Beatriz Teresinha¹

RESUMO: Este estudo tem como objetivo entender a relação entre inclusão e acessibilidade e o papel do dispositivo Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA para criar ambientes favoráveis à inclusão e à acessibilidade de todos aqueles que encontram-se social e educacionalmente marginalizados pela condição de uma deficiência. Foram pesquisados livros e artigos nas Plataformas Scielo e Google Acadêmico para o embasamento teórico. Constatou-se que os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem - Dua focam nos elementos essenciais para que se possa realmente avançar na criação de uma escola acessível e inclusiva a todos.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Desenho Universal para Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Se no passado a pessoa com deficiência era totalmente excluída de todos os processos sociais e sua condição definida como doença e, por conseguinte uma questão eminentemente médica, hoje este quadro se configura de forma um tanto diferenciada na sociedade. A abordagem atual não privilegia apenas uma área do conhecimento, mas todas são chamadas para olhar e dialogar sobre a condição da deficiência de forma interdisciplinar. Assim, o segregacionismo foi sendo gradativamente modificado pela emergência de inúmeras lutas e conquistas até chegar num processo que se chamou de integração.

Nesse processo, porém, a via é mão única recaindo todo o peso do sucesso ou insucesso sobre a própria pessoa com deficiência. Crescendo nesta abordagem, com discussões mais intensas, profundas e abrangentes chegou-se no que hoje denominamos de inclusão. A inclusão, no entanto, prescinde da acessibilidade e não é um processo necessário apenas às pessoas com deficiências, mas a todos e em todos os espaços, visando atender desde as mais simples até as mais complexas necessidades e potencialidades.

A inclusão da pessoa com deficiência caminha acompanhada passo a passo da construção de uma sociedade inclusiva, respeitosa das diversas condições humanas, onde todos podem participar e se manifestar nas diferentes instâncias do pensar e fazer humanos, tendo disponível os suportes que forem necessários para esse processo. Contudo faz-se necessário um dispositivo inclusivo que remova as barreiras e que promova a participação e o engajamento de todos. Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre inclusão e acessibilidade, bem como, compreender como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) pode se constituir

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. coscodai@uniarp.edu.br.
<https://lattes.cnpq.br/1853905405877329>

nesse dispositivo para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo Pesquisa Bibliográfica, sendo realizado com o apoio de artigos, livros e publicações existentes sobre o tema, por meio de buscas em sites de pesquisa científica com Base de Dados da Scielo e Google acadêmico para embasar a construção da investigação teórica e posterior análise dos dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Nos últimos tempos a palavra “inclusão” passou a fazer parte de inúmeras reflexões e debates no cenário mundial, passando a ser empregada de forma ampla em diferentes contextos e mesmo com diferentes significados. Este fato, tem possibilitado a geração de entendimentos que nem sempre conseguem abranger a totalidade com que ele precisa ser compreendido e praticado justificando assim a superficialidade com que a questão das desigualdades e da exclusão tem sido tratada em nossa sociedade.

Contudo, quando se fala em inclusão fazendo-se referência aos processos excludentes não se coloca uma (inclusão, por exemplo) como condição para inexistência da outra (exclusão), uma vez que, “este binômio não pode ser considerado como constituído por “lados opostos” e excludentes, pois as pessoas podem estar excluídas em algum processo porém, incluídas na sociedade, não se tratando de uma forma de ser, e sim de uma situação dentro de um contexto determinado” (Dupas apud Passerino e Montardo, 2007, p.4).

A história da organização da sociedade humana é marcada por um processo contínuo de criação e recriação, inclusões e exclusões. Por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente, intenções que produzem, ao mesmo tempo, os dois processos (inclusão e exclusão) objetivando gerar visibilidades que respondam às necessidades apresentadas no sistema social em algum de seus subsistemas: biológico, econômico, político e cultural. Tendo em conta que cada subsistema existe de forma interligada ao outro subsistema e que, na maioria das vezes, não estão no mesmo patamar de desenvolvimento, não geram as mesmas intencionalidades. Fatores de ordens diversas produzem processos também diversos na construção de identidades sociais que permeiam a existência humana. Embora estas identidades possam ser contraditórias, elas podem coexistir no mesmo momento histórico porque são impressionadas por subsistemas diferenciados. A compreensão do sistema, segundo Bunge, deve buscar a integralidade dos seus subsistemas e não sua setorialização, pois, isto conseqüentemente ocasionaria seu fracasso.

Assim, pensar a inclusão como processo social implica em buscar compreendê-la dentro de um sistema que tem em seu entorno os elementos fundamentais para esta compreensão.

Segundo Mittler (2016), quando pensamos em Inclusão precisamos pensar em um processo dinâmico e contínuo no qual o ambiente adapta-se às necessidade de cada indivíduo assegurando a participação de todos.

Relacionada ao sistema educacional, um dos principais documentos sobre a Inclusão é a Declaração de Salamanca (1994), a qual preconiza a inclusão como um direito universal para TODAS as crianças, incluindo aquelas que apresentam algum tipo de deficiência, enfatizando a importância de contextos educacionais adaptados e flexíveis e desencorajando práticas separatistas e segregacionistas.

Nesta mesma direção, as Diretrizes para a Inclusão da Unesco (2005) relacionam a inclusão “ao processo de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso igualitário à educação de qualidade, com participação plena em todos os aspectos da vida escolar” (Unesco, 2005, p.13).

Ao analisar esta abordagem e compreensão da Inclusão, fica evidente a presença de uma correlação muito forte com outro conceito presente neste contexto: o de acessibilidade.

No art. 8º, inciso I do decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004, a acessibilidade é considerada como “[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”.

A acessibilidade assim como a Inclusão tem sido pauta de inúmeras discussões e estão presentes em vários documentos legais, tratados internacionais e políticas públicas na tentativa de viabilizar a garantia dos direitos humanos.

Contudo, há que se ressaltar que a simples possibilidade de acesso não garante para indivíduos e grupos sociais que encontram-se em desvantagem no âmbito maior da sociedade a inclusão. Esta última é mais entendida como “[...] o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos. (Passarino; Montardo, 2007, p. 5).

No caso da inclusão digital, por exemplo, podemos afirmar que o simples acesso a recursos computacionais não garante a efetivação da inclusão social. Segundo Warschauer (2006), a exclusão digital não será superada pelo acesso ou pelo não acesso à informação digital, uma vez que existem graduações no acesso às tecnologias de informação e comunicação, segundo Cisler (apud Warschauer, 2006, p. 22).

Tanto mais se propicia a inclusão digital quanto mais os conteúdos, os programas, os equipamentos e ferramentas estão verdadeiramente propiciando acessibilidade à pessoa com deficiência.

Passarino e Montardo (2007) questionam “até que ponto os portais na web, as ferramentas de publicação de blogs ou plataformas de redes sociais na web estão atentos a essa parcela da população” (p. 12).

Segundo Warschauer (2006), o acesso às tecnologias de informação e comunicação envolvem recursos que contribuem para o uso efetivo da TIC. Estes recursos são definidos como físicos (incluem o acesso a computadores e a conexões de telecomunicações; digitais (referem-se ao material digital, tornado disponível on-line; humanos (letramento e educação) e sociais (têm relação com as estruturas comunitárias, institucional e da sociedade que apoiam o acesso à TIC).

Dessa forma pode-se dizer que, embora exista uma inter-relação entre inclusão e acessibilidade, ambas apresentam significados e enfoques distintos. Enquanto a acessibilidade diz respeito às condições e recursos que se farão necessários ao acesso de ambientes, serviços, informações e tecnologias numa relação de simetria, em especial às pessoas com deficiência, a inclusão busca garantir a participação ativa e mais igualitária de todas as pessoas, em todos os âmbitos da sociedade.

De uma maneira mais sintetizada podemos dizer que o escopo da acessibilidade é a garantia da disponibilidade de ambientes e recursos, enquanto o da inclusão é a transformação destes ambientes e das práticas neles existentes visando gerar pertencimento e participação.

Como então fazer com que no espaço educacional coexistem de forma compromissada a acessibilidade e a inclusão? Como abordar as barreiras cognitivas e sociais ultrapassando a simples acessibilidade física e tecnológica? Como criar ambientes mais inclusivos a partir de novos princípios?

Quase ao final da década de 1990, foi criada uma organização sem fins lucrativos denominada CAST (Center for Applied Special Technology). Este Centro teve como preocupação aplicar os princípios do Desenho Universal na educação - DUA a fim de construir um currículo inclusivo que acolhesse todos os alunos em sala de aula segundo suas necessidade e potencialidades

O DUA se inspirou no Desenho Universal originado na Arquitetura e no design de produtos e teve como base a Teoria de Aprendizagem Multissensorial cujos princípios são extremamente importantes para promover ambientes de ensino mais inclusivos. A base de todo direcionamento do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA se insere em três diretrizes principais com intuito de criar formas diversificadas de representação, ação e expressão e engajamento.

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conseguem abranger todos os aspectos necessários para avançar significativamente numa proposta inclusiva. Além de atuar no processo de aprendizagem conseguem auxiliar vários outros processos que acontecem no âmbito escolar e que também são decisivos para o avanço da Inclusão. Referem-se à formação continuada dos profissionais, flexibilização curricular, promoção de uma cultura inclusiva, sistema avaliativos mais inclusivos, motivação de alunos e profissionais da escola, espaços físicos escolares mais acessíveis, autonomia dos alunos, envolvimento da comunidade escolar, planejamento de ensino, dentre muitos outros aspectos no âmbito escolar.

Segundo Pletsch (2021) a aplicação das três diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA propiciam principalmente a construção de um currículo inclusivo que incorpora a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal que favorece a aprendizagem de todos os alunos independente de sua condição, focando no acesso, permanência e sucesso.

O Projeto “Portas Abertas para a Inclusão”, desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes, é um exemplo de uma experiência brasileira que utilizou o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. Neste projeto são fomentadas práticas inclusivas que objetivam se adaptar às necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, promover suas potencialidades. Apesar dos desafios serem contínuos e diversificados em suas naturezas, os resultados conseguem se fazer maiores demonstrando que é

possível tornar os ambientes mais acessíveis e criar espaços mais inclusivos de aprendizagem.

Para isso, não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu uma determinada identidade, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca da defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, pode-se afirmar que todo o esforço empreendido para superação da discriminação e exclusão já conseguiu mudar o curso da história de muitas pessoas que apresentam a condição da deficiência. São muitos os aportes legais e políticos que respaldam programas e ações que buscam garantir os direitos fundamentais das pessoas que se encontram marginalizadas ou que apresentam deficiências. A escola de caráter extremamente homogeneizador também vem se reestruturando para este novo momento histórico onde se preconiza a inclusão.

Contudo, ainda há um longo caminho para ser percorrido, ainda têm-se muitos preconceitos para serem derrubados e muitas histórias para serem construídas. Apesar dos constantes diálogos sobre os processos inclusivos, ainda permeia a cultura de que são as pessoas que precisam adaptar-se aos lugares e não os lugares às pessoas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui-se em um dispositivo poderoso para o entendimento do que realmente é necessário ser feito para que processos inclusivos efetivamente aconteçam nos espaços escolares. Porém, é necessário que ele seja debatido e entendido para que se torne propulsor das mudanças que são necessárias. É preciso que todos se comprometam em tornar as práticas educativas promotoras de ricas aprendizagens garantindo o acesso ao conhecimento e a inclusão social e educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a todos os envolvidos neste Congresso Internacional de Educação e Saúde, aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado, em especial a Prof^a Dra. Shirlei de Souza Corrêa, e à UNIARP.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre, Mediação, 2006.

BRASIL, 2004, Decreto n. 5.296, de 2 de dez de 2004.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

PLETSCH, Márcia Denise et al. Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. **Campos de Goytagazes: Encontrografia/ANPED**, v. 1, 2021.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Sisyphus**, Lisboa , v. 10, n. 3, p. 102-115, fev. 2023 . Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-84742023000100102&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 out. 2024. Epub 16-Nov-2022. <https://doi.org/10.25749/sis.27484>.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 60–74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996>. Acesso em: 4 out. 2024.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. In: **E-Compós**. 2007.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

UNESCO. (2005). **Diretrizes para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos**. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 319p, 2006.

ENTRELAÇANDO A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO

ALVES, Cleide¹
CORREA, Shirlei de Souza²
FORTUNATO, Daniele Jociane³
VAUDAN, Aline Graciele⁴
ZLUHAN, Mara Regina⁵

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo identificar as relações entre o pensamento complexo e as propostas de educação inclusiva. Foi uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. A Teoria da Complexidade de Morin explora a interconectividade e a interdependência dos diversos elementos que formam sistemas complexos. Esta teoria pode oferecer uma nova perspectiva para a Educação Inclusiva, ao sugerir que sistemas complexos, como a sociedade e a educação, são compostos por múltiplos elementos interconectados que não podem ser compreendidos de forma isolada. Segundo Edgar Morin, a educação desempenha um papel fundamental na transformação das realidades individuais e coletivas, além de ser um meio para promover uma compreensão mais profunda da complexidade do mundo e das relações humanas. A partir da análise descritiva, foi possível compreender que existe uma convergência entre o Pensamento Complexo, defendida por Morin aos princípios que defendem uma educação igualitária e de promoção à diversidade.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Não é novidade que há algum tempo vem se discutindo, no contexto global, a política de educação inclusiva, tendo eventos mundiais como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994 como movimentos ícones desse debate. Com temas relacionados à universalização do acesso à educação e promoção da igualdade (UNESCO, 1990) e a consolidação das políticas de educação inclusiva.

Nessa mesma direção de uma agenda global, o Brasil apresenta dois grandes marcos legais que estabelecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que entre outras ações, instituiu o estatuto da pessoa com deficiência.

Embora estas deliberações e normatizações represente avanços significativos para a educação inclusiva, os desafios práticos, tais como, fatores relacionais que dizem respeito à relação entre professores e alunos, organização curricular e respeito às diferenças, ainda persistem no ambiente escolar.

Neste sentido, a presente pesquisa visa identificar, do ponto de vista epistemológico, quais as relações entre o pensamento complexo a partir da

perspectiva de Edgar Morin e as propostas de educação inclusiva que são desenvolvidas nos contextos escolares.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da análise qualitativa de dados bibliográficos. A análise do material coletado foi realizada por meio da análise descritiva. Essa abordagem é entendida como um processo de relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, relação esta que não pode ser traduzida em números (Gatti; André, 2010). Para Proetti (2004, p. 7), a pesquisa qualitativa permite investigar e compreender os fatos no contexto em que ocorrem, pois, o pesquisador vai a campo para coletar dados, analisá-los e, assim, entender a dinâmica dos acontecimentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No enfrentamento das dificuldades e contradições da contemporaneidade e globalização, Edgar Morin desenvolveu, a partir da concepção do pensamento complexo, uma proposta pedagógica, que visa equacionar essa complexidade em uma prática inclusiva e pautada na multiplicidade e diversidade. Desta forma, desenvolveu uma proposta que denominou “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, que se dispõem da seguinte forma:

No primeiro saber, o autor propõe uma reflexão crítica sobre as cegueiras do conhecimento, seus erros e ilusões. Este saber expõe a necessidade da reflexão sobre os limites do conhecimento, sobre a possibilidade da falha e do engano de julgamento perante a realidade, desta forma é necessário, no processo educacional para o futuro, estarmos preparados para lidar com as incertezas enganos, neste sentido, a mente humana deve estar sempre a desconfiar de suas idealizações, estando sempre aberta ao diálogo e ao debate (Morin, 2011).

No segundo, estabelece o princípio do conhecimento pertinente, como forma de depurar a enxurrada de informações produzidas e distribuídas em um mundo globalizado e perpetrado pelo invólucro das mídias digitais. Neste sentido, a educação para o futuro deve-se atender a resolução de problemas multidisciplinares e transversais e que encontre respaldo na realidade fática (Morin, 2011).

O terceiro saber, dispõe sobre ensinar a condição humana, nesta seara estabelece o que o que há comum a todos os membros da espécie humana, ou seja, todos possuem as particularidades da espécie humana, deve comungar com o que há de múltiplo e diversos, ou seja, as culturas, saberes e crenças das múltiplas culturas produzidas pelos seres humanos (Morin, 2011).

Este saber, assim disposto por Morin, promulga, entre outras coisas, a educação inclusiva, de forma a corroborar como uma educação democrática e igualitária acessível a todos e todas (Behrens; Prigol, 2024).

No quarto sabe estabelece o ensino da identidade terrena, no sentido de prospectar uma compreensão planetária total, na tentativa de conjecturar posturas éticas e de preservação do planeta, tendo em conta que todos os serem humanos fazem parte de uma mesma espécie que depende manutenção do planeta (Morin, 2011).

Quanto ao quinto saber, estabelece na necessidade do enfrentamento das incertezas do novo, já que não há como propor uma preparação prévia para o novo, necessário uma educação apta, a partir do novo, para a criação (Morin, 2011).

O sexto sentido dispõe sobre o ensinamento da compreensão em uma proposta de sobreposição de conhecimentos e saberes, na tentativa de através do sociocentrismo, superar práticas de distanciamento, tais como egoísmo e etnocentrismo, no sentido de despendar um florescer na totalidade do mundo (Morin, 2011).

No sétimo sentido, estabelece a ética do gênero humano, para promoção da compreensão da complexidade do gênero humano, promulgando a unicidade na diversidade, bem como a humanização da humanidade através desse princípio (Morin, 2011).

A partir da projeção dos Sete Saberes Necessários à Educação para o Futuro, o autor promoveu uma concepção educacional que se contrapôs à educação fragmentada e procurando dar sentido e significado ao processo de aprendizagem. Desta forma, compreender que, através do pensamento complexo e da educação, o sujeito pode transformar a realidade.

Neste sentido, a educação inclusiva desempenha papel fundamental para a compreensão desta realidade complexa, à medida em que condiciona a interpretação da realidade a partir da diversidade e multiplicidade. Para Morin (2008, p. 8) que “transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade”, assim é preciso, assim é preciso transformar o saber inclusivo em pensamento inclusivo, para então construir uma educação e conseqüentemente uma realidade inclusiva.

As disposições legais existentes no território nacional garantem o direito de acesso universal e irrestrito às pessoas com deficiência às instituições de ensino, em especial a LBI, estabelecendo a importância de uma educação igualitária e equânime, promovendo assim as premissas constitucionais de igualdade.

Na mesma linha, Mantoan (2015), dispõe que o direito à inclusão das pessoas com deficiência, é na verdade um privilégio a todos, pois promove a diversidade, bem como sua importância na construção do entendimento da complexidade. Para Morin (2011), inclusiva é a escola que promove o respeito à liberdade, estabelecendo que diferentes formas de pensar, não devem constituir empecilhos no contexto educativo, ao contrário, devem ser acolhidas. Não obstante, assevera ainda que a sociedade ainda está aprendendo o real significado de igualdade e que esse processo faz parte da complexidade.

Mantoan (2015) aponta que a escola precisa se reformular, constituindo novas formas de incluir os estudantes, de forma a promover formas igualitárias e dignas de convívio social, assim é necessário superar o sistema tradicional de ensino, pois um curricularização que visa promover a homogeneização não é capaz de viabilizar um aprendizado significativo ou mesmo garantir o respeito ao desenvolvimento humano e científico dos alunos.

Neste sentido, a educação deve ser uma preparação para a vida, fomentando e possibilitando aos alunos a autoformação, a constituição da cidadania e a transcendência dos limites (Morin, 2011). Portanto, o professor que defende uma prática inclusiva não pretende eliminar as diferenças em favor de uma suposta homogeneização igualitária, mas ao contrário, deve atentar-se às diferenças promovendo a harmonia e o diálogo (Mantoan, 2015).

Desta forma, educação inclusiva e pensamento complexo convergem no sentido de promover a diversidade e a multiplicidade como forma de promover o

enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem, bem como do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as relações entre o pensamento complexo e as propostas de educação inclusiva. Neste sentido, foi possível compreender que ambas as propostas convergem no sentido de promover o respeito e, mais do que isso, exaltar a diversidade como forma de compreensão igualitária da realidade.

A proposta de Morin sobre o pensamento complexo, enfatiza a interconexão de todos os aspectos da vida e do conhecimento, reflete fortemente com essa necessidade de inclusão. De forma semelhante, os sete saberes necessários à educação do futuro, delineados por Edgar Morin, constituem um conjunto de princípios que ele considera fundamentais para enfrentar os desafios educacionais atuais.

Com base nas questões levantadas, percebe-se que as concepções de inclusão e de pensamento complexo seguem a mesma direção, pois ambas reconhecem e valorizam a diversidade humana.

Neste sentido, tanto as propostas e políticas de educação inclusiva, quanto os Sete Saberes Necessário à Educação do Futuro fomentam-se como instrumentos para a promoção da igualdade, não homogeneizadora, mas sim inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC- pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º 20/2024. Programa Fapesc de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. **Os sete saberes de Edgar Morin como fundamentos epistemológicos na formação docente on-line**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.22, p.1-25-, 2024..

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: Acesso em: 7 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. Cortez; UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11. Ed. Bertrand Brasil, 2008.

PROETTI, Sidney. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo**. Revista Lumen. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/download/60/88/227>. Acesso em: 23 set. 2024.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 set. 2024.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR - JARDIM SENSORIAL: UM LUGAR PARA LER, SENTIR E CONVIVER.

ALVES, Cleide¹
CORREA, Shirlei de Souza²
DIAS, Cirlei de Souza Moreira³
VAUDAN, Aline Gracieli⁴
ZLUHAN, Mara Regina⁵

Introdução

RESUMO O presente estudo teve como referência o Projeto Criativo Ecoformador intitulado VER, CHEIRAR, SENTIR: um lugar para ler, sentir e conviver, o qual versa sobre a importância de inserir questões ambientais desde a Educação Infantil, promovendo hábitos sustentáveis e reflexões sobre preservação do meio ambiente. O estudo apresenta um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), desenvolvido na disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica do Mestrado PPGEB da UNIARP. Propõe a criação de um Jardim Sensorial, em parceria com as crianças e a comunidade escolar, com o objetivo de aproximar a criança da leitura e do ambiente natural. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e bibliográfica, explorando conceitos como ecoformação, sustentabilidade e transdisciplinaridade. Buscou-se destacar o protagonismo infantil no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação que integra o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento integral das crianças. Ao aplicar uma abordagem transdisciplinar, o PCE visa não apenas enriquecer a experiência educacional, mas também formar agentes de transformação em um mundo em constante mudança. Destaca-se que esse projeto se encontra em desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ecoformação. Sustentabilidade. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Atualmente o mundo vem passando por transformações climáticas, escassez de recursos que afetam a vida na terra e diversos eventos extremos que provocam destruição, morte e preocupações com o futuro. Essa situação global não pode ser omitida nos processos educativos, desde a Educação Infantil, a fim de garantir que a formação de hábitos e atitudes coerentes e de respeito ao meio ambiente possam garantir uma vida plena e saudável e, conseqüentemente, uma sociedade melhor para se viver.

Este estudo pretende apresentar uma proposta de Projeto Criativo Ecoformador (PCE), elaborado na disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica do Mestrado PPGEB da UNIARP, visando a composição de um cenário que une experiências sensoriais, para estimular a aprendizagem da leitura em aproximação com a natureza, por meio da construção de um Jardim Sensorial, com a participação das crianças e da comunidade escolar. Busca-se demonstrar a contribuição do protagonismo da criança na construção do espaço Ecoformador e como essa experiência pode ser enriquecedora para o processo de ensino e aprendizagem dos atores envolvidos.

Dessa forma, destaca-se a importância de um ensino complexo e transdisciplinar, que não limite o espaço de ação e interação da criança, para que ela possa construir seu aprendizado através de experiências concretas. Assim, ao considerar o novo normal no que se refere às mudanças climáticas e ambientais da atualidade, a escola necessita ampliar a abordagem dos temas referentes à educação ambiental. Diante do desafio de despertar o gosto pela leitura e ao mesmo tempo, refletir sobre temas complexos e de relevância social com os pequenos, elaborou-se o Projeto Criativo Ecoformador (PCE), o qual pretende construir com as crianças e a comunidade escolar um jardim sensorial, vinculado aos campos de experiências, mediante atividades que favoreçam a aproximação ao universo da leitura de forma criativa e sustentável.

METODOLOGIA

Essa pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e bibliográfica, pois segundo Ana e Lemos (2018, p. 532) “no campo educacional, a pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, tem encontrado no materialismo histórico dialético o método mais apropriado para a difusão do conhecimento social em educação” [...]. Já, Gilmara de Sá (2020, n.p.) ao refletir sobre educação e meio ambiente corrobora demonstrando que

[...] apenas por meio dos conhecimentos técnicos-científicos e dos saberes do povo os cidadãos podem galgar os primeiros passos para a sustentabilidade e para a participação social, [...] inerentes ao processo de construção da democracia em um Estado de direito”, portanto propomos uma revisão de literatura sobre estudos relacionados à educação ambiental, sensorial e sustentabilidade. (Gilmara de Sá, 2020, n.p.)

O pensamento organizador para o desenvolvimento do projeto se deu a partir da seguinte situação problema: como criar um cenário de estímulo e aproximação ao universo da leitura utilizando como estratégias recursos sensoriais que favoreçam a interação e o interesse por diferentes formas de escrita?

O PCE tem etapas distintas de desenvolvimento: depois da parte de pesquisa e estruturação teórica, se inicia a apresentação da proposta para a comunidade escolar e o reconhecimento do CMEI, para que em conjunto com as crianças, se defina o local para a construção do jardim sensorial. Depois, em sala de aula, as crianças irão desenhar no papel como imaginam o jardim sensorial que será construído.

Após a conclusão dessas primeiras etapas, partir-se-á para busca de parcerias e doações junto à comunidade, para a arrecadação de materiais sustentáveis para a concretização do projeto. Em paralelo, as crianças foram orientadas a pesquisar junto a seus familiares e vizinhos sobre as plantas da região com aromas, cores e texturas diferentes que poderiam ser plantadas no jardim.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Durante a elaboração do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), a importância da compreensão dos pressupostos teóricos tornou-se evidente, pois eles fundamentam e orientam todas as etapas do projeto. Buscamos em autores como La Torre e Zwierewicz (2009), compreender a dinâmica do Projeto Criativo Ecoformador, desde a construção dos objetivos, definição do local e do público que seria contemplado. Analisar esses pressupostos foi crucial para garantir que as escolhas feitas no desenvolvimento do jardim sensorial estivessem alinhadas com os objetivos propostos. Punkal, Silva e Silva (2017, p. 29) entendem “a escola como um espaço formativo, no qual os professores procuraram por práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito colaborativo e da transformação do estudante na construção do conhecimento”. Sendo assim, o PCE é um instrumento de construção colaborativo do conhecimento, no qual a criança é protagonista do processo.

Suanno (2014) afirma que a ecoformação é caracterizada pela ação de construção de uma educação direcionada ao desenvolvimento sustentável envolvendo valores de solidariedade e de compromisso com o planeta, viabilizando ainda, um desenvolvimento integral junto aos estudantes, bem como, contribui com uma educação que promova a interatividade entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Tal perspectiva, acaba implicando no pensamento voltado à preservação da vida e no provimento adequado das condições para todas as pessoas, juntamente com a criação de um ambiente saudável, considerando os conceitos de sustentabilidade, ecoformação, transdisciplinaridade e complexidade.

O conceito de sustentabilidade permite relacionar um conjunto de ações, práticas, atividades, saberes e ensinamentos, focados no desenvolvimento sustentável do planeta (Oliveira, 2023), permitindo uma prática pedagógica embasada na transdisciplinaridade, que conforme Pinheiro (2023), é compreendida como uma metodologia que não somente se utiliza das disciplinas tradicionais, mas que procura realizar a integração de saberes e conhecimentos de variadas áreas na promoção de um entendimento mais holístico e profundo dos temas abordados pelo educador. Outro conceito importante no contexto da Ecoformação diz respeito à complexidade (Bassalobre, 2015) tratando-se de um conjunto de comportamentos individuais ou coletivos, juntamente com a unidade e a multiplicidade, que busca realizar a reflexão de pensamentos, valores e ações.

Quando a escola reconhece e valoriza a complexidade no seu projeto pedagógico, promove uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. Segundo Carneiro e Baade (2023), o ambiente escolar é caracterizado por se tratar de um local apropriado para serem realizadas as ações focadas na sustentabilidade, pois a escola é um ambiente onde se reúnem diferentes indivíduos (crianças e adolescentes), que acabam trazendo, costumes, hábitos e rotinas fundamentadas em suas vivências e experiências.

No desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), a transdisciplinaridade também desempenha um papel importante, pois permite que diferentes áreas do conhecimento interajam e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças em um ambiente criativo e sustentável. A transdisciplinaridade vai além das disciplinas, buscando uma compreensão do conhecimento que

transcenda as limitações impostas pelas categorias disciplinares. Para Oliveira (2013, p. 97) “é importante assinalar que a transdisciplinaridade está visceralmente relacionada com a complexidade, e por isso, numa proposta transdisciplinar, não existe fragmentação dos saberes e nem hierarquia de disciplinas e de conhecimento”.

Considerar a perspectiva do pensamento complexo foi fundamental para a concepção e execução do espaço ecoformador, pois o mesmo deve refletir a complexidade da realidade em que vivemos (Reikavieski e Tomio, 2022). O jardim sensorial, visto sob a lente do pensamento complexo, se torna um ambiente em que as crianças podem explorar as relações entre as partes e o todo, as relações e inter-relações com o espaço e com as pessoas que participam do processo. Sobre a complexidade é possível observar que, ao se refletir sobre a realidade de maneira total, frente a diversas situações, acontecimentos e fenômenos, onde tudo está relacionado, verifica-se que nada pode ser desassociado, pois formam um conjunto que compõem o todo. Assim, é relevante considerar que “o pensamento simples resolve os problemas simples sem problemas de pensamento. O pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los” (Morin, 2015, p. 83).

Nesse sentido, por meio do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) a criança poderá participar de uma reflexão complexa sobre o meio ambiente e a sustentabilidade, agregando conceitos, boas atitudes e cuidados com a natureza. Punkal, Silva e Silva (2017, p. 29) consideram que “Essa mudança se dará por meio de um processo de colaboração e respeito aos sentimentos e pensamentos do ser humano, pelo outro e pelo meio em que vivemos”, oportunizando o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável nas crianças de hoje que serão os futuros cidadãos responsáveis pela construção de uma sociedade melhor. Segundo Edgar Morin (2014, p. 24) “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”.

A partir desses princípios, o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) tem aproximação com os seguintes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2021): 3 - saúde e bem estar, 4 - educação e 12 - consumo e produção responsável, já que a construção de um jardim sensorial oportuniza às crianças da Educação Infantil a vivência de uma atividade prática, onde serão protagonistas e poderão desenvolver o interesse pela leitura e o cuidado com o meio ambiente.

As interações com seus pares e com o meio ambiente é fundamental para que a criança possa desenvolver-se integralmente, ressaltando que inúmeros saberes e conhecimentos são elaborados através dessas interatividades, que se constituem em fatores imprescindíveis para o desenvolvimento e para a aquisição de certos hábitos. Portanto, ao se pleitear a formação de bons leitores, faz-se necessário oferecer experiências positivas, com abordagem contextualizada, pensando inclusive no ambiente onde a criança está ou será inserida (Carneiro e Baade, 2023).

Considerando que a alfabetização e letramento vão muito além da simples decodificação de letras e símbolos e que envolvem também a compreensão crítica do mundo e a capacidade de interagir de forma significativa com ele, é importante que se faça uma reflexão sobre o papel desempenhado pela escola, tendo em vista que as crianças são seres complexos, que se desenvolvem em várias dimensões: física, cognitiva, emocional, social e eticamente.

Para Fonseca (2012), na Educação Infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. As crianças são muito observadoras, formular boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são muito capazes de compreender as leituras de textos informativos. A escola deve ter a missão de estimular a leitura desde cedo para que a criança se desenvolva e tome gosto pelo ato de ler, promovendo a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana. (FONSECA, 2012, p.29)

Assim, é essencial permitir que as crianças explorem o universo da imaginação, da poesia e do encanto que a literatura infantil traz, a partir de temas como o meio ambiente e a sustentabilidade, pois isso despertará nelas o prazer de ouvir histórias, evocando sentimentos e emoções, que as aproximará cada vez mais da natureza e das questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo abordado os principais conceitos que embasaram esse estudo, ressaltamos que se trata de um projeto em andamento, ainda em processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento. A continuidade desse trabalho permitirá aprofundar a compreensão e a aplicação prática dos conceitos de sustentabilidade, ecoformação, transdisciplinaridade e pensamento complexo no contexto educacional. À medida que o PCE avança, novas perspectivas serão incorporadas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizado cada vez mais integrado e sustentável.

Acreditamos que este projeto não apenas enriquecerá a experiência educacional das crianças, mas também servirá como um modelo para práticas pedagógicas inovadoras que valorizam o desenvolvimento integral e a conexão com o meio ambiente, tendo em vista a concretização efetiva da construção de um jardim sensorial, vinculando aos campos de experiências, mediante atividades que favoreçam a aproximação ao universo da leitura de forma criativa e sustentável.

Tendo em vista que o projeto se encontra em andamento e que as bases teóricas buscam trazer os principais conceitos e pressupostos que norteiam o desenvolvimento do mesmo, a escola assume uma importância vital para a garantir a sua realização, já que passa a pensar seu currículo de maneira ampla e holística, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios do mundo contemporâneo. Ao ir além da dimensão cognitiva, a educação passa a ser um processo transformador que valoriza a totalidade do ser humano, promovendo a formação de pessoas críticas e capazes de atuar de forma significativa na sociedade.

Já a ecoformação amplia o escopo da educação ambiental tradicional, propondo uma abordagem que integra o cuidado com o meio ambiente ao desenvolvimento global do ser humano, preparando as crianças para serem agentes de transformação em um mundo em constante mudança.

Ao aplicar uma abordagem transdisciplinar no Projeto Criativo Ecoformador, a CMEI promove um aprendizado mais rico e diversificado, além de preparar as crianças para enfrentar os desafios complexos de um mundo com mudanças rápidas, estimulando-as com as habilidades e competências necessárias para serem agentes

de transformação em suas comunidades. Acreditamos que este projeto não apenas enriquecerá a experiência educacional das crianças, mas também servirá como um modelo para práticas pedagógicas inovadoras e recursivas que valorizam o desenvolvimento integral e a conexão com o meio ambiente.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC- pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º 20/2024. Programa Fapesc de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

ANA, Wallace Pereira Sant, LEMOS, Glen César. (2020). Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Ludke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, 4(12). Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710>. Acesso em: 11 set. 2024.

BASSALOBRE, Janete Netto. A complexidade aplicada à educação. **Rev. Ens. Pesqui. Educ. Ciên.**, Belo Horizonte, v.17, n.3, Dez. 2015.

CARNEIRO, Fabiana Kitiane; BAADE, Joel Haroldo. **A leitura e o hábito na Educação Básica: Fomentando a sustentabilidade e o conhecimento de si pelas emoções.** Pág. 21 -35. O compromisso da pesquisa do mestrado profissional com a educação básica: experiências de egressos do PPGEB/ UNIARP em instituições de ensino de União da Vitória, PR. [Organização Silvia Lais Cordeiro]; EdUNIARP. Caçador, SC, 2023.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil.** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

MEIRELES, Cecília, (1984). Problemas da literatura infantil – 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LATORRE, Saturnino; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; LA TORRE, Saturnino de la (org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Alessandro Silva de. Educação ambiental e sustentabilidade: um caminho para o desenvolvimento econômico sustentável. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v.18, n.1, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINHEIRO, Emicléia Alves. Transdisciplinaridade: conceito e correlação com a didática complexa. **Revista Humanidades & Inovação**, v.10, n.6, 2023.

PUNKAL, Jeane Pitz; SILVA, Vera Lúcia de Souza; SILVA, Arleide Rosa da. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade**. Blumenau: Nova Letra, 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Sustentável 2021**. Nova York: PNUD, 2021.

REIKAVIESKI, Sandra Bernadete Pinto; TOMIO, Vera Lúcia. A formação continuada de professores nas premissas da ecoformação e suas implicações em uma escola: desafio em tempos pandêmicos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.22, n.72 Jan./Mar. 2022.

SUANNO, João Henrique. **Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALVES, Cleide¹
CORREA, Shirlei de Souza²
DIAS, Cirlei de Souza Moreira³
ZLUHAN, Mara Regina⁴

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio apresenta alguns desafios significativos no contexto educacional. O presente estudo tem como objetivo analisar e discutir as estratégias e políticas públicas necessárias para garantir a inclusão de estudantes com deficiência no Novo Ensino Médio. Realizou-se um estudo qualitativo, com base na pesquisa bibliográfica e documental, abordando temas como as metodologias assistivas, acessibilidade, formação continuada de professores e garantia da permanência, que permitem ampla reflexão sobre a educação na perspectiva inclusiva. A legislação cria amparo e delimita as diretrizes legais para que a inclusão se torne uma realidade, todavia os desafios perpassam o arcabouço legal. As estratégias de inclusão ultrapassam a mera adoção de novas metodologias e invadem o território do campo da formação consciente e comprometida dos professores.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil vem de um longo processo de lutas de instituições ligadas às pessoas com deficiência, familiares e outros segmentos da sociedade simpatizantes da causa. O Brasil aderiu às políticas internacionais de inclusão com a Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990); Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994); Fórum Mundial de Educação (2000); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), movimentos esses que orientaram as reformas e políticas públicas nacionais na perspectiva da implantação do sistema de educação inclusivo.

Considerando este contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar e discutir as estratégias e políticas públicas necessárias para garantir a inclusão de estudantes com deficiência no NEM, por meio da análise das práticas pedagógicas, dos ajustes curriculares e das adaptações necessárias, tendo em vista o impacto

¹ UNIARP. cleide.alves@uniarp.edu.br, <https://lattes.cnpq.br/8783823576543403> <https://orcid.org/0009-0005-4550-5795>,

² shirleiscorrea@hotmail.com. <https://lattes.cnpq.br/9695160844144072> <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>,

³ UNIARP. cirlei@uniarp.edu.br, <https://lattes.cnpq.br/3224926195155693> <https://orcid.org/0009-0001-5370-7451>,

⁴ UNIARP. mara.zluhan@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/6246675717367504> <https://orcid.org/0000-0002-7495-9340>,

Entidade financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

dessas medidas no processo educacional e no desempenho acadêmico desses estudantes, ressaltando a importância da formação dos professores e de recursos adequados para proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo para todos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza básica e de abordagem qualitativa, “porque busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, com profundidade, de natureza social e cultural mediante descrições” (Fontelles *et al.*, 2009). Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental, conduzida com base em análise de material já publicado em plataformas de pesquisa científica, além de documentos e diretrizes legais vigentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A inclusão escolar e a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família está prevista na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205 e Art. 208 Inciso III, que prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A discussão acerca da educação especial inclusiva deu origem a debates, estudos, propostas de leis e políticas públicas com vistas a garantir um atendimento adequado aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a educação inclusiva é o

movimento que se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais (Brasil, 2005, p. 23).

Conforme Mazzotta (2010), a educação inclusiva demanda políticas públicas pautadas no critério de justiça, contemplando algumas focalizações que possam diminuir ou reparar desigualdades sociais. Tais ações só podem ser realizadas mediante mobilização, conscientização e compromisso com a inclusão escolar. Os meios para isso são variados e passam pela formação crítica dos profissionais da educação, pela possibilidade do uso adequado e acesso às ferramentas tecnológicas assistivas (Galvão Filho, 2009), mas, acima de tudo, de uma luta organizada da sociedade civil em busca de qualificar o acesso e permanência à educação para todas as pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) proporcionou maior evidência nas discussões sobre a educação inclusiva brasileira, em seu Art. 59 inciso I, afirmando que os estudantes com deficiências terão garantido pelos sistemas de ensino “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização” (Brasil, 1996, p. 1), para além disso, o atendimento com professores especializados para proporcionar a integração desses educandos nas classes comuns. Em decorrência dessa definição, houve um significativo aumento das Salas de Recursos Multifuncionais, para atendimento no contraturno escolar, de forma complementar ou suplementar, ao ensino básico dos alunos com deficiência.

Dando sequência à implantação de políticas públicas referentes à educação inclusiva, um marco importante foi o 'Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade', lançado pelo Governo Federal em 2003, cujo princípio é [...]a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, [...] nas escolas regulares" (Brasil, 2005, p. 9).

A Educação Inclusiva, exige o atendimento de necessidades especiais, não apenas das crianças e adolescentes com deficiências, mas de todas as pessoas, pois: "Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa – escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento" (Souto (2014, p. 13).

No Brasil, ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência.

Em decorrência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cria-se, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Outra importante referência neste contexto, foi a Política Nacional da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), oficializada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), que proporcionou o fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, ampliando e consolidando as diretrizes para a inclusão social e educacional, garantindo uma série de direitos fundamentais e promovendo uma maior participação dessas pessoas em diversas esferas da sociedade, bem como a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Para Mantoan (2011), às iniciativas em favor do acesso dos alunos da educação especial às turmas das escolas comuns e aos novos serviços especializados propostos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, visam à transposição das barreiras que os impediam de cursar com autonomia todos os níveis de ensino em suas etapas e modalidades, resguardando-lhes o direito à diferença, na igualdade de direitos.

Diante de toda essa trajetória da educação inclusiva no Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência no Novo Ensino Médio (NEM) representa um desafio e uma oportunidade para promover uma educação justa e equitativa. As recentes reformas no currículo, preconizadas pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) e pela Lei nº 14.945 (Brasil, 2024), reforçam a necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas peculiaridades, tenham acesso a um ambiente educacional inclusivo, que os apoie e os valorize.

A flexibilização curricular deverá oportunizar ao aluno escolhas inerentes às suas habilidades e ao seu projeto de vida, permitindo diferentes arranjos curriculares. No entanto, há diversas críticas à proposta, que fragmenta a formação e desconfigura

a educação básica (Kuenzer, 2017). Há que se acompanhar o desdobramento dessa flexibilidade na formação dos alunos com deficiência. Nesse contexto, as pessoas com deficiência “[...] demandam uma preparação para enfrentar os desafios de uma vida adulta, autônoma e inclusiva, onde se faz necessário desenvolver competências essenciais à participação em diferentes ambientes, assim como capacitá-los nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral” (Carvalho, 2018). Assim, é importante que os professores instrumentalizem os alunos com deficiência para a tomada de decisões, criando oportunidades para escolhas e resolução de problemas.

Outrossim, cabe aos professores mobilizarem projetos interdisciplinares, que garantam a participação de todos os alunos do ensino médio, desde o planejamento, execução e avaliação, a fim de que “os projetos pedagógicos interdisciplinares, ao integrarem componentes na contextualização de saberes, por meio da socialização de conhecimentos e práticas, podem promover uma primeira relação entre o aluno do ensino médio de nível técnico e a futura área de atuação” (Lamas; Prados, 2020).

Por fim, as tecnologias assistivas podem ser aliadas muito importantes para a inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino médio. “A tecnologia assistiva é importante instrumento para integrar o aluno com deficiência na aprendizagem nas atividades cotidianas, sociais e educacionais, uma vez que interage para restaurar a função humana, a fim de potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência” (Garcia; Vieira, 2018). Nota-se que as tecnologias assistivas, quando bem empregadas, podem se tornar impulsionadores de conhecimento, inclusão e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou os principais desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto do Novo Ensino Médio, considerando uma abordagem multifacetada. Analisou-se que o Brasil tem uma ampla legislação que ampara a educação inclusiva, fruto de muitos movimentos e lutas ao longo da história, que contribuíram para o seu desenvolvimento, porém, apesar de todo o arcabouço legal, a implementação das políticas de inclusão ainda enfrenta desafios em muitos municípios e escolas, com a falta de recursos, a formação inadequada dos professores e a própria resistência cultural.

Desta forma, há que se romper com a ideia de que as estratégias de inclusão se reduzem à adoção de novas metodologias, já que exigem um compromisso consciente e contínuo dos educadores, bem como uma mudança de paradigmas educacionais. Portanto, a inclusão verdadeira só será alcançada quando todos os envolvidos estiverem comprometidos em criar um ambiente acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

São vários os fatores que contribuem para a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio, garantindo sua permanência e sucesso escolar. A possibilidade dos itinerários formativos, a flexibilização curricular, o projeto de vida, o protagonismo juvenil, se bem conduzidos, podem garantir maior autonomia aos alunos deficientes durante seus estudos. O uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos professores podem se constituir em fatores de promoção de equidade e autonomia.

Em síntese, cabe a todos a promoção da inclusão de alunos com deficiência no ensino médio, oportunizando a aprendizagem, a formação integral e a inserção no mercado de trabalho e no ensino superior. São muitos os desafios, mas com políticas públicas adequadas e com o envolvimento de toda a sociedade, essa barreira poderá ser superada.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC- pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º 20/2024. Programa Fapesc de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: Planalto. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Política Nacional da Pessoa com Deficiência. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 set.2024.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 14 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília – DF. 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

CARVALHO, Ana Cristina. **Plano Individual de Transição para vida adulta para pessoas com deficiência intelectual**. Dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Niteroi, UFF, 2018.

FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Universidade da Amazônia – UNAMA. **Rev. para. med** ; 23(3) jul.-set. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portalurce/pt/lil-58847>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar: Educação para Todos**. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponível em: Declaração de Dakar. Acesso em: 23 set. 2024.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A tecnologia assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

GARCIA, Evelin Naiara; VIEIRA, Alboni Marisa. Desafios contemporâneos: o uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Clayton/Downloads/res, + Art + - + 12-269-294.pdf](file:///C:/Users/Clayton/Downloads/res,+Art+-+12-269-294.pdf). Acesso em: 21 set. 2024

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017177723

LAMAS, Juliana de Sousa; PRADOS; Rosália Maria Netto. **Projetos Interdisciplinares como Prática Pedagógica**. XV Simpósio dos programas de mestrado profissional unidade de pós-graduação, extensão e pesquisa, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1052/8e58db30571a1b792d848194a412cb20.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024

MANTOAN, Maria Teresa. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa**: educação inclusiva na prática, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 16 set.2024.

MAZZOTTA, Marcos José S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. *In*: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Base Nacional Comum Curricular** - v.2.4-62. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: set 2024

SOUTO, Maricélia Tomáz. **Educação inclusiva no Brasil**: contexto histórico e contemporaneidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

UNESCO/UNICEF/ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA/. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 23 set. 2024.

UNESCO/ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

A LINGUAGEM COMO OBSTÁCULO NA COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

BENJAMINI, Adriana Pereira¹
PONTES, Nathalia Cristina²
BAADE, Joel Haroldo³

RESUMO

Este artigo investiga a relação entre a linguagem e o desenvolvimento infantil, da criança na pré-escola, no contexto da ODS 4, que preconiza uma educação inclusiva e de qualidade. O estudo tem como objetivo analisar como a linguagem acessível e a mediação pedagógica podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. A metodologia se baseia em pesquisa bibliográfica e uso do método dialético, focando em artigos recentes sobre a linguagem e educação. Os resultados, ainda que breves e iniciais para esse resumo, indicam que o uso de linguagem adequada no ensino infantil, aliado às metodologias inclusivas, promovem uma aprendizagem significativa e equitativa, alinhada às metas 4.1 e 4.2 da agenda 2030 da ONU.

Palavras-chave: linguagem; desenvolvimento infantil; mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel essencial no desenvolvimento individual e social, sendo fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar na sociedade de maneira efetiva. Nesse contexto, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, torna-se um norteador imprescindível para as práticas educacionais contemporâneas. Inclusive, as metas 4.1 e 4.2, que pretendem garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário e tenham resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, são dois escopos para a agenda 2030.

Assim, a educação de qualidade não se restringe apenas ao acesso ao conhecimento, mas envolve um processo complexo de mediação que respeita as diversidades culturais, sociais e individuais dos alunos, promovendo um ambiente que favoreça o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Dentre os aspectos cruciais para alcançar essa educação de qualidade, destaca-se a necessidade de métodos de ensino que sejam dialógicos, dinâmicos e sensíveis ao contexto de cada aluno, ainda mais nas fases iniciais, de pré-escola.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: adrianapereirabenjamini@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1551-7454>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3027468442452838>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: ncpontes97@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1059-5070>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4731352039756269>.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: baadejoel@uniarp.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

Como bem apontado por Gil (2022) e Matias-Pereira (2019), para tudo deve considerar as múltiplas dimensões da realidade social, política e econômica que influenciam o processo educativo, seja no processo de ensino, aprendizado ou mesmo, na pesquisa. Posto isso, a aplicação de métodos como a pesquisa bibliográfica e o método dialético permite uma análise mais profunda das práticas pedagógicas, garantindo uma compreensão integral da relação entre o educador e o educando.

No âmbito escolar, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação é um dos pilares para a formação das funções psicológicas superiores e do pensamento crítico. A utilização de uma linguagem acessível, que evite jargões e termos excessivamente técnicos, é fundamental para que o professor cumpra seu papel de mediador no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Dessa forma, a escola e o professor devem criar um ambiente acolhedor, em que a criança se sinta confortável para aprender, se expressar e interagir, assegurando que o aprendizado seja uma experiência enriquecedora e inclusiva, em alinhamento com os princípios da ODS 4.

METODOLOGIA

Sempre que uma pesquisa é realizada, inúmeras são as suas classificações, quanto ao tipo de pesquisa, contexto da pesquisa, instrumentos de coleta de dados utilizados, técnica e análise dos dados, bem como as normas éticas.

Nessa senda, Gil (2022) entende que o tipo de pesquisa deve ser observado em conformidade com a sua finalidade, sendo neste caso, uma pesquisa aplicada, porque seus estudos são elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades.

Quanto ao delineamento da pesquisa, Gil (2022, p. 68) entende que esse, “[...] expressa tanto à ideia de modelo quanto a de plano”, envolvendo toda a compreensão sobre os fundamentos metodológicos, objetivos, de ambiente, determinação, coleta e análise de dados. Nessa ideia, o ambiente da pesquisa, a abordagem teórica, a técnica de coleta e análise de dados, se dará pela pesquisa bibliográfica, que para Gil (2022, p. 70), “é elaborada com base em material já publicado [...], inclui ampla variedade de material impresso [...] [e] tecnologias de comunicação e informação”.

Para fins deste estudo será utilizado também, o método dialético, que para Matias-Pereira (2019, p. 49), “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, ou seja, nele os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, entre outros”.

Em decorrência do uso deste método e à subclassificação da pesquisa em exploratória, a natureza dos dados baseada na abordagem será qualitativa, visto que, parte do entendimento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser traduzido, tão somente, em números.

Quanto a amostra, foram selecionados alguns artigos científicos, em “n” inferior a 10, sendo pesquisados através da plataforma CAPES Periódicos, os descritores: “linguagem”; “informação”; “distanciamento”; “jargão”; “educação” e “obstáculo”, todos relacionados aos últimos 05 anos de publicação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde o nascimento, a criança torna-se moldável ao seu meio, isso porque, desde os primeiros anos de vida ela se adapta ao local em que é inserida, se num ambiente positivo, a criança desenvolverá positivamente, de igual forma, se for inserida num contexto negativo, muitas das suas atitudes serão negativas e, isso se justifica pela criança entender que os adultos ou as atitudes por eles praticados, são uma espécie de espelho à sua conduta (Bortolanza, Corrêa, Veronez, 2023).

Da mesma forma, ocorre com o processo de linguagem, se uma criança estiver rodeada de adultos que contextualizam a fala, certamente, essa criança terá mais facilidade no desenvolvimento da linguagem, na mesma intensidade, se for ao contrário. Quando inserida num meio escolar, a convivência com outras crianças e as experiências que serão desenvolvidas, as auxiliarão em seu dia a dia, em seu desenvolvimento e em suas habilidades. Desta forma, o papel do professor é de extrema importância, para que a criança se desenvolva (Bortolanza, Corrêa, Veronez, 2023).

Assim, se o educador colocar uma barreira entre ele e a criança, todo esse processo de construção e desenvolvimento restará prejudicado, de igual forma, se este fizer um trabalho de artista, já dizia Mello (2007), que o trabalho docente tem que ser um trabalho de criação, de construção de estratégias para a atividade, ou seja, é aquele que tem o poder de desenvolver a formação da inteligência e da personalidade da criança.

Para a predita autora, a criança quando em fase de desenvolvimento e formação, se desenvolve e se humaniza na atividade mediada por alguém mais experiente, que seja capaz de conduzir o processo e, nesse momento, a linguagem ocupa um lugar fundamental. Logo, a importância do professor no desenvolvimento da linguagem é imensurável, porque ao planejar deverá inserir metodologias diversas, pois as crianças estão em desenvolvimento e cada qual traz uma bagagem que não poderá ser esquecida, ela precisa ser ampliada através da convivência com as demais (Mello, 2007).

A criança aprende através do lúdico, da troca de informações e experiências com a outra criança, é importante destacar que o brincar na vida destes pequenos faz toda a diferença, pois desenvolve o lado imaginário tão importante para seu progresso, uma vez que, a criança precisa ser protagonista, participar, interagir desse processo de construção de saberes e o professor é o mediador, o que oportuniza essas experiências.

Em síntese, a tarefa do professor e da escola é oferecer as melhores formas, ideias, mecanismos necessários para que a criança se desenvolva, aprenda, desperte o pensamento e, toda essa engrenagem perpassa pela técnica da linguagem, que avança para a leitura e escrita, através da contação de histórias, momentos que encantam as crianças. É sempre relevante lembrar que esse processo é um tema de grande importância educacional, sobretudo, no início da escolarização, quando a criança é formalmente introduzida no ensino da linguagem escrita e da linguagem falada, por isso a seriedade no ensino é fundamental (Barrera; Maluf, 2004).

Esse encantamento, pode se manter ou pode ser quebrado. É importante, que o professor motive a criança pelo contato físico, pelo afeto, carinho, pela ludicidade, mas também pelo contato da língua, da fala, utilizando expressões, sons e palavras

facilitadas para a compreensão da criança. Isso não quer dizer que o professor deva utilizar uma linguagem vulgar, simplória, errada da língua, mas que o professor utilize uma linguagem padrão, entretanto, sem a utilização de jargões, palavras rebuscadas, de difícil compreensão, isso porque, é primordial lembrar que as crianças estão em fase de amadurecimento, letramento, alfabetização (Moraes, 2021).

Vigotski (2010) entende a língua e a escrita como funções que se formam de maneira independente e só mais tarde se conectam, é um processo ao longo do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores da criança, que se constituem em seu desenvolvimento cultural. Assim, a escrita como um sistema de signos simbólicos, complexos, contribui para o processo de construção do saber, do desenvolvimento da língua.

Nessa senda, o professor no âmbito escolar deve trabalhar com a linguagem de forma objetiva e clara, fazendo com que a criança se sinta à vontade para aprender, reaprender, perguntar, conversar, construir novos signos e significantes, afinal, a língua é o meio comunicativo mais especializado que há, em virtude de ser um instrumento de comunicação, bem como, o próprio pensamento e construção do ato (Teixeira, 2023).

Desse modo, alguns termos técnicos, de difícil compreensão não devem ser utilizados nesse processo de alfabetização e letramento das crianças, evitando assim, o distanciamento da criança com a língua, a repulsa pelo conhecimento, o caráter de soberania do professor, todavia, não se pode esquecer o destinatário da linguagem, posto isso, a linguagem tem que efetivamente alcançar seus objetivos de forma clara, do contrário a comunicação não se estabelece entre os seus intérpretes, tornando-se inteligível o seu significado (Teixeira, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, conforme preconizada pelo ODS 4, demanda uma abordagem pedagógica responsável, comprometida, que considere as necessidades individuais de cada criança e promova o desenvolvimento integral desde a primeira infância até os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Como brevemente abordado ao longo deste artigo, a linguagem desempenha um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, sendo o principal meio pelo qual o conhecimento é transmitido, absorvido, internalizado e transformado. A mediação adequada do professor, aliada a um ambiente escolar acolhedor, pode promover uma aprendizagem significativa, em que a criança se sente à vontade para explorar, questionar e construir saberes.

De igual forma, a importância do professor como facilitador e mediador do conhecimento é inegável, pois cabe a ele adaptar a linguagem padrão, culta, correta, as metodologias e às necessidades das crianças, evitando o uso de jargões ou termos complexos que possam criar barreiras para o aprendizado e entre o professor e as crianças. Em consonância com os princípios da ODS 4 e as metas 4.1 e 4.2, também, é fundamental que a educação valorize as interações lúdicas e colaborativas, reconhecendo a pluralidade das experiências e dos saberes que cada criança traz consigo para o ambiente escolar.

Ao garantir uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, que respeite as diversidades linguísticas, culturais e sociais, promovendo o desenvolvimento

integral e preparando os estudantes para o futuro, cumpre-se não apenas a função educacional em sentido estrito, mas também, uma missão social, que é a formação de cidadãos críticos e preparados para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desta forma, conclui-se que a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a mediação da linguagem é fundamental para alcançar uma educação de qualidade, conforme os objetivos estabelecidos na agenda 2030 da ONU.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2004, Volume 8 Número 1, p. 35-46. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/dHtqgQDMHxzRjd35qfbkDHB/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/pee/a/dHtqgQDMHxzRjd35qfbkDHB/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 22 set. 2024.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; CORRÊA, Cíntia Resende; VERONEZ, Marisângela Nandi. Desenvolvimento infantil, atividade e linguagem: implicações para a formação e as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-19, e23879, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23879>. Acesso em 24 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas/Grupo GEN, 2019. Livro eletrônico. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597008821/>. Acesso em: 20 set. 2024.

MELLO, S. A. M. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 23 set. 2024.

MORAES DE PAULA, Layz. A LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO DE PODER: UMA ANÁLISE DISCURSIVA E SOCIAL DO “JURIDIQÜÊS”. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 276–305, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/39238>. Acesso em 20 set. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 18 set. 2024.

TEIXEIRA, Claudia de Paula. LINGUAGEM E JUSTIÇA: A Linguagem Jurídica e a justiça ao alcance de todos. **Repositório UFMG**. [s.l.]. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/58659/1/CLAUDIA%20DE%20PAULA%20TEIXEIRA%20-%20Curso%20de%20Linguagem%20Juridica%202022.1.pdf>. Acesso em 21 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADE E EQUIDADE

VAUDAN, Aline Gracieli¹
ALVES, Cleide²

RESUMO

A proposta apresentada está alinhada às ideias de valorização da pessoa e respeito à diversidade e a equidade. O trabalho reflete sobre inclusão, diversidade e equidade na educação de pessoas com deficiência. A educação especial e inclusiva visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas abordagens valorizam a diversidade e a equidade como pilares fundamentais para uma sociedade justa e democrática. A educação inclusiva se baseia na premissa de que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender juntos, adaptando o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos. A inclusão é física, social e acadêmica, garantindo que todos se sintam valorizados e apoiados. A educação especial, na perspectiva inclusiva, integra alunos com necessidades especiais no ensino regular, oferecendo suporte e recursos adequados. A valorização da diversidade e a promoção da equidade são essenciais para essas práticas. A diversidade enriquece o ambiente escolar e a aprendizagem, enquanto a equidade garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar barreiras e alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação inclusiva e especial trabalham juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos.

Palavras-chave: educação especial; diversidade; equidade.

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada está alinhada às ideias de valorização da pessoa e respeito à diversidade. Considerando a questão, há necessidade contínua de fomentar discussões sobre a educação de pessoas com deficiência? Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os temas de inclusão, diversidade e equidade.

A educação especial e inclusiva, visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas abordagens reconhecem e valorizam a diversidade e a equidade como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos “[...] à que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação

¹ Instituição. E-mail, orcid, link do currículo lattes.

² Instituição. E-mail, orcid, link do currículo lattes.

das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminham-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular” (Mantoan, 1997, p.21).

A educação inclusiva se baseia na premissa de que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Isso implica a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação ativa e significativa de cada um no ambiente escolar. A inclusão não é apenas física, mas também social e acadêmica, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento. Por outro lado, a educação especial, na perspectiva inclusiva, busca integrar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, oferecendo suporte e recursos adequados para que possam alcançar seu pleno potencial. Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, a formação continuada de professores e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas (Batista; Cardoso, 2024).

A valorização da diversidade e a promoção da equidade são essenciais para a efetivação dessas práticas. A diversidade é vista como uma riqueza que enriquece o ambiente escolar e a aprendizagem de todos os alunos. A equidade, por sua vez, garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar suas barreiras e alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação inclusiva e especial trabalham juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada está alinhada às ideias de valorização da pessoa e respeito à diversidade. Considerando a questão da necessidade contínua de fomentar discussões sobre a educação de pessoas com deficiência, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os temas de inclusão, diversidade e equidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, com aporte teórico em Morin (2011), Mazzotta (2010), Mantoan (2003, 2007, 2011), em legislações educacionais (BRASIL, 2008, 2009, 2015), dentre outros.

A Educação Inclusiva e a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, convergem-se em uma Educação Outra, direcionada para a aceitação das diferenças e da diversidade social e cultural no contexto educacional e para a democratização escolar. Essa convergência constitui-se em uma nova cultura escolar, que respeita, valoriza e inclui a alteridade. A valorização da diversidade e a promoção da equidade são essenciais para a efetivação dessas práticas. A diversidade é vista como uma riqueza que enriquece o ambiente escolar e a aprendizagem de todos os alunos. A equidade, por sua vez, garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar suas barreiras e alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação inclusiva e especial trabalham juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos (Batista; Cardoso, 2024).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Nos contextos inclusivos, os grupos de pessoas têm suas características únicas reconhecidas e valorizadas, o que permite uma participação efetiva. Segundo esse paradigma, identidade, diferença e diversidade são vistas como vantagens sociais que promovem relações de solidariedade e colaboração. Em contextos sociais inclusivos, esses grupos não são passivos; eles respondem às mudanças e agem sobre elas. Como afirma Mantoan (2004, p. 7-8): “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.”

Outro ponto controverso é a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial, que muitas vezes são erroneamente tratadas como sinônimas. A educação inclusiva se baseia na premissa de que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Isso implica a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação ativa e significativa de cada um no ambiente escolar. A inclusão não é apenas física, mas também social e acadêmica, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento. Por outro lado, a educação especial, na perspectiva inclusiva, busca integrar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, oferecendo suporte e recursos adequados para que possam alcançar seu pleno potencial. Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, a formação continuada de professores e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas (Batista; Cardoso, 2024).

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”.

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade (Morin, 2011, p. 50). A valorização da diversidade e a promoção da equidade são essenciais para a efetivação dessas práticas. A diversidade é vista como uma riqueza que enriquece o ambiente escolar e a aprendizagem de todos os alunos. A equidade, por sua vez, garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar suas barreiras e alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação inclusiva e especial trabalham juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos.

A equidade na educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente da

igualdade, que trata todos de forma idêntica, a equidade reconhece as necessidades individuais e oferece suporte específico para que cada aluno possa alcançar seu pleno potencial. Isso implica a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação ativa e significativa de cada um no ambiente escolar.

A equidade na educação inclusiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também de eficácia educacional. Quando os alunos recebem o apoio necessário para superar suas barreiras, eles são mais capazes de se envolver e prosperar academicamente. Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, a formação continuada de professores e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas. Como aponta Garofalo (2024), a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos, e o investimento em formação e capacitação de professores são essenciais para a promoção da equidade na educação inclusiva.

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade (Morin, 2011, p. 50). A valorização da diversidade e a promoção da equidade são essenciais para a efetivação dessas práticas. A diversidade é vista como uma riqueza que enriquece o ambiente escolar e a aprendizagem de todos os alunos. A equidade, por sua vez, garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar suas barreiras e alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Dessa forma, a educação inclusiva e especial trabalham juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada sublinha a importância de valorizar a pessoa e respeitar a diversidade, especialmente na educação de pessoas com deficiência. A reflexão sobre inclusão, diversidade e equidade é essencial para promover uma educação que atenda a todos os alunos, independentemente de suas condições. A convergência entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial aponta para uma nova cultura escolar que valoriza a alteridade e promove a democratização do ensino. No entanto, é crucial reconhecer que a inclusão vai além da simples integração física; ela deve ser social e acadêmica, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados.

A distinção entre educação inclusiva e educação especial é muitas vezes mal compreendida. A educação inclusiva adapta o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, enquanto a educação especial oferece suporte específico para alunos com necessidades educacionais especiais. A valorização da diversidade e a promoção da equidade são fundamentais para criar um ambiente escolar enriquecedor e justo. A diversidade traz riqueza ao ambiente escolar, enquanto a equidade garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar suas barreiras e alcançar o sucesso. Em suma, a educação inclusiva e especial deve trabalhar juntas para criar um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais e promovendo a participação ativa de todos os alunos. Essa abordagem não só beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 18 set. 2024.

GAROFALO, Débora. Educação inclusiva: estratégias pedagógicas para promover a equidade. **Revista Educação**, 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/03/15/educacao-inclusiva-estrategias-pedagogicas/>. Acesso em: 18 set. 2024.

ENFAM. **Roteiro para orientar o relato de uma experiência**. Anais do III Encontro Nacional de Formadores, 2016. Disponível em <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%A3oEscritaTextoRelatoExperi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10 de mar de 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas**. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

ÁREA TEMÁTICA GRUPO DE TRABALHO II: QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DA COMUNIDADE ESCOLAR

QUALIDADE DO SONO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA

FARIAS, Flavir Rodrigues¹
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel²

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a qualidade do sono e as políticas públicas de valorização do trabalho dos professores que atuam na educação básica. Realizou-se um estudo bibliográfico do tipo revisão narrativa nos últimos 20 anos, utilizando os descritores “qualidade do sono”, “políticas públicas” e “professores”. Foram consultados documentos oficiais e a base de dados da Scielo. Os resultados mostraram que os professores da educação básica apresentam frequência elevada de distúrbios do sono e o estresse é um dos principais fatores que causam estes problemas. As políticas públicas de valorização da qualidade de vida no trabalho ainda precisam ser implantadas pelos professores. Em resumo, a falta de políticas públicas para melhorar a qualidade de vida no trabalho e diminuir os problemas de saúde dos professores da educação básica podem agravar as doenças físicas, mentais e emocionais destes profissionais da educação.

Palavras-chave: Docentes, educação básica, qualidade do sono, qualidade de vida, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A importância do sono é ilustrada pelo fato de o ser humano passar cerca de um terço da sua vida dormindo, bem como pelo fato de este ser um dos comportamentos mais preservados pelas espécies no decorrer da evolução (Del Ciampo, 2012).

O sono pode ser definido com um estado biológico caracterizado por imobilidade relativa, ausência de respostas a estímulos ambientais, de caráter reversível, configurando-se como uma condição fisiológica dinâmica e complexa (Brito, 2019).

O sono de boa qualidade é responsável pelo bom funcionamento do sistema endócrino, pela reposição energética, pelo bom funcionamento do sistema imunológico e pela nossa cognição. Segundo o Instituto do Sono (2021), o sono mal dormido, pode trazer fadiga, desânimo, irritabilidade e falta de concentração, além de trazer riscos para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, distúrbios neuropsiquiátricos (Lopes; Roncalli, 2020; Musa ; Moy ; Wong, 2018).

Estudo revelou que 15,8% a 33,6% da população entre 19 e 39 anos, de três cidades brasileiras (Ribeirão Preto, Pelotas e São Luís) dormem mal (Confortin *et al.*,

¹ UNIARP. E-mail: rflavir@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7517-0431>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4935753395732548>

² UNIARP e-mail: ricellie@uniarp.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>

2023). Entre os professores da Educação Básica, um estudo com professores mexicanos mostrou que 53,4% tinham algum tipo de distúrbio (Sánchez-Narváez; Velasco-Orozco; Pérez-Archundia, 2023).

Os efeitos deletérios da má qualidade do sono nos professores da Educação Básica também são sentidos pelos estudantes, pois a qualidade do ensino está relacionada a um corpo docente motivado e saudável para desenvolver as melhores práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes (Both *et al.*, 2014).

Este estudo tem como objetivo apresentar a Qualidade de Vida no Trabalho dos professores da Educação Básica, sua influência na qualidade do sono e as Políticas Públicas implementadas para melhorar essa qualidade de vida.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza por ser bibliográfico, qualitativo e descritivo. Segundo Gil, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Minayo (1994) destaca que a pesquisa qualitativa aborda questões específicas e se concentra em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando as relações e processos em profundidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Qualidade de Vida no Trabalho e o Sono do Professor

Na terceira Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (OCDE, 2018), conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em que o Brasil em conjunto com mais 40 países participaram, mostrou-se que 13,9% dos professores do Ensino Médio não sentiam o ambiente escolar estressante, 49,4 % consideraram um pouco estressante, 23,7% bastante e 13% muito estressante. A resposta dos professores à pesquisa comprova que o ambiente de trabalho escolar transmite uma carga de estresse, não sendo uma exclusividade da Educação Básica do Brasil.

Vários são os fatores que levam o professor a sentir estresse no trabalho. Baixa remuneração, carga excessiva de trabalho, salas lotadas, excesso de ruído, desrespeito, falta de valorização, exaustão, insatisfação no trabalho, o uso das tecnologias da informação durante as aulas, violência física e psicológica são alguns dos fatores apontados por Meier (2016), Gennari (2014) e Carlotto (2002) que colaboram para o ambiente de estresse e uma baixa *Qualidade de Vida no Trabalho*.

Brasileiro (2012) salienta que o estresse é um dos fatores que pode desencadear insônia alterando a qualidade do sono. O sono de baixa qualidade, por sua vez, pode afetar a qualidade do estado de vigília do educador, trazendo consequências a sua vida profissional, social e à saúde.

Já Feliciano *et al.* (2023, p. 424), através de uma revisão integrativa em que buscou identificar os fatores que interferem na qualidade do sono de professores da Educação Básica, investigou além do Brasil, Estados Unidos (Nova York e Colorado), Áustria, Polônia, Hungria, Etiópia, Malásia, Suíça e Finlândia, identificando como agravantes da qualidade do sono do docente a depressão, ansiedade, dor nas costas,

o aumento de consumo de álcool, o uso de medicação psicotrópica, medo, tempo de sono restrito, tontura, irregularidades nos horários de dormir e acordar e consumo de café próximo ao dormir. A depressão, o estresse e a dor (física) se destacam como principais causadores da má qualidade do sono entre os professores.

Podemos concluir que a alta complexidade do trabalho de professor, com suas incongruências, não contribui para uma boa Qualidade de Vida no Trabalho, afetando sua a saúde física, mental e o sono.

Saúde do Professor e as Políticas Públicas

Em trabalho de pesquisa realizado por Silva, Fischer e Reimberg (2022), em que buscou se ouvir dez pesquisadores com conhecimento profundo teórico/prático na saúde dos professores com o olhar voltado às Políticas Públicas e a saúde do professor, foi unânime que Políticas Públicas para reverter o atual quadro seriam políticas de “valorização do professor”. Medidas como Salários dignos, bom ambiente de trabalho, respeito ao professor, são formas de valorização dos professores.

As Políticas Públicas que não atendem às necessidades reais, são políticas de governo e não de Estado, frequentemente influenciadas por interesses corporativos. Políticas Públicas que não dialogam com a comunidade, as universidades e os especialistas no assunto, priorizam interesses corporativos. Esse é um dos desvios na formulação de políticas educacionais (Silva; Fischer; Reimberg, 2022)

Silva, Fischer e Reimberg (2022) ressaltam que os problemas de saúde dos professores são a principal causa do absenteísmo, impactando negativamente a qualidade do ensino. Além disso, questiona-se se estados como Ceará e Piauí, que obtêm boas pontuações nos indicadores educacionais, alcançam esse sucesso devido à valorização dos professores.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a valorização dos profissionais da educação escolar é garantida por meio de planos de carreira e concursos públicos, além de estabelecer um piso salarial nacional para esses profissionais. Por sua vez, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2021), em concomitância com a Constituição, também traz, em sua forma de valorização da profissão, o plano de carreira e o piso salarial nacional digno de forma a dar capacidade do mesmo à formação continuada.

O Plano Nacional da Educação 2024 (Brasil, 2024), nas metas 17 e 18, traz as mesmas prerrogativas de rendimento salarial e plano de carreira como forma de valorizar a profissão. De acordo com Piolli (2015), a valorização do professor não se limita apenas a um piso salarial nacional, planos de carreira e a garantia de ingresso por concurso público. Pesquisadores e entidades sindicais do magistério concordam que a valorização docente deve abranger três dimensões principais: a formação inicial e continuada, a carreira (incluindo salários e planos de carreira) e as condições de trabalho.

Nesse sentido, a Conferência Nacional da Educação, CONAE 2024 (Brasil 2024), em seu eixo V, no qual aborda a valorização dos profissionais da educação, além de garantir o direito a uma formação inicial e continuada de qualidade,

estabelecer um piso salarial adequado, desenvolver planos de carreira, também traça metas em criar condições favoráveis para o exercício da profissão e a saúde dos educadores. Essas medidas representam um avanço no reconhecimento e valorização dos professores.

Uma abordagem para valorizar os professores é considerar o bem-estar deles. Ao pensar no bem-estar dos professores estamos refletindo sobre a *Qualidade de Vida no Trabalho* e como isso impacta sua saúde física e mental, incluindo o sono. Essa preocupação com o bem-estar reverbera positivamente na qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes da Educação Básica, sejam crianças, adolescentes ou jovens, estão em uma fase cheia de energia, descobertas e formação de identidade entre grupos. Esse período pode ser marcado por rebeldia, depressão e agressividade. Além disso, o uso excessivo das tecnologias de comunicação pode desviar seu foco, e diversos vícios os cercam. Nesse cenário, o professor se destaca, enfrentando não apenas os desafios da sala de aula, mas também as dificuldades inerentes à sua profissão, como a falta de valorização, baixos salários e carga excessiva de trabalho. Esse contexto revela um quadro preocupante sobre a Qualidade de Vida no Trabalho, onde o estresse e a insatisfação são predominantes, podendo impactar negativamente o sono do professor.

Uma abordagem para valorizar os professores é considerar o bem-estar deles. Ao pensar no bem-estar dos professores estamos refletindo sobre a qualidade de vida no trabalho e como isso impacta sua saúde física e mental, incluindo o sono. Essa preocupação com o bem-estar reverbera positivamente na qualidade do ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao PPGEB da UNIARP pelo apoio e o incentivo à participação do IV CIEDUS.

REFERÊNCIAS

BOTH, Jorge et al. Bem-estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, p. 77-93, 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação, CONAE**. Brasília, DF. 2024
Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em 15 jun 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 maio 2024

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, DF. 2021.
Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021>. Acesso em: 30 jul 2024

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF. 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 7 maio 2024,

BRASILEIRO, Hélio. Insônia. **Instituto Brasileiro do Sono**, 2012. Disponível em: <https://www.institutobrasileirodosono.com.br/index.php/disturbios-do-sono>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRITO, Rogleson Albuquerque. **Tradução, adaptação cultural e validação de um instrumento para avaliação do sono em terapia intensiva no Brasil: Questionário de Sono de Richards-Campbell**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. *In*: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. B. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CONFORTIN, Susana Cararo et al. Sleep characteristics and excessive daytime sleepiness in adolescents and adults: results from the birth cohorts of three Brazilian cities — RPS Consortium. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 26, 2023.

DEL CIAMPO, Luiz Antônio. O sono na adolescência. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 60-66, abr./jun., 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Ciampo/publication/289220952_Sleep_in_adolescence/links/5f689c45458515b7cf44a581/Sleep-in-adolescence.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

FELICIANO, Gabriela Barbará *et al.* Fatores que interferem na qualidade do sono de professores da educação básica: revisão integrativa. **Revista Científica FAEMA**, Ariquemes, v. 14, n. 1, p. 414-430, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31072/rcf.v14i1.1246>. Acesso em: 29 abril. 2024.

GENNARI, Emilio. Quando ensinar é adoecer. SINTE-SC, 2014. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Artigo/1510/quando-ensinar-e-adoecer>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo, Atlas, 2008.

INSTITUTO DO SONO. Privação de sono: causas e consequências. **Instituto do Sono**, 2021. Disponível em: <https://institutodosono.com/artigos-imprensa/consequencias-da-privacao-de-sono/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

LOPES, Johnnatas Mikael; RONCALLI, Angelo Giuseppe. Biopsychosocial factors associated to self-perceived sleep function in Brazilian elderly people: analysis of a national survey. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 23, 2020.

MEIER, Denise Andrade Pereira. **Qualidade do sono entre professores e fatores associados**. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis, Vozes; 1994. Cap. 1: Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social, p. 9-30. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

MUSA, Nor Asma; MOY, Foong Ming; WONG, Li Ping. Prevalence and factors associated with poor sleep quality among secondary school teachers in a developing country. **Industrial Health**, [s.l.], v. 56, n. 5, p. 407-418, out., 2018.

ORGANIZAÇÃO para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE). **Pesquisa internacional sobre Ensino e aprendizagem (TALIS) 2018. Questionário do Professor**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_professor_ensino_medio_2018_com_frequencias.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024. **Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 97, 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>. Acesso em: 06 maio 2024.

SÁNCHEZ-NARVÁEZ, Francisco; VELASCO-OROZCO, Juan Jesús; PÉREZ-ARCHUNDIA, Eduardo. Burnout syndrome and sleep quality in basic education teachers in Mexico. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s.l.], v. 20, n. 13, 2023.

SILVA, Jefferson Peixoto da; FISCHER, Frida Maria; REIMBERG, Cristiane Oliveira. Trabalho e saúde dos professores no Brasil: uma publicação para ser destacada. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, [s.l.], v. 49, 2024 Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2317-6369/15223pt2024v49edepi20>. Acesso em: 06 maio 2024

FATORES DETERMINANTES NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA

BRIDI, Diego André¹
BRIDI, Caroline Neris²
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da³

RESUMO

A saúde mental dos professores da educação básica é prejudicada por diversos fatores, como sobrecarga de trabalho, pressão por resultados e condições inadequadas de trabalho. Este estudo apresenta uma revisão narrativa cujo objetivo é identificar os fatores que afetam negativamente a saúde mental dos docentes. Utilizando os descritores "mental health" and "teachers" and "basic education", a busca de artigos na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) resultou em 258 estudos, dos quais 4 foram incluídos na revisão. Os resultados indicam que 27,6% dos professores sofrem de ansiedade em níveis elevados, 14,08% apresentam depressão e 35,6% relatam sintomas graves de estresse. A falta de suporte institucional e as condições de trabalho exaustivas foram identificadas como fatores-chave que agravam os transtornos mentais entre os professores, afetando a qualidade do ensino e da qualidade de vida dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Professores. Educação Básica. Saúde mental.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, o papel do professor tem se transformado significativamente. Além de desenvolver competências pedagógicas, os docentes passaram a enfrentar a necessidade de dominar aspectos sociais e emocionais para lidar com as crescentes demandas do ambiente escolar. Essas mudanças, muitas vezes impostas por novas tecnologias, mudanças curriculares e contextos sociais desafiadores, têm gerado um impacto direto na saúde mental dos professores (Deffaveri; Méa; Ferreira, 2020).

Nesse contexto, o professor se vê cada vez mais sobrecarregado, assumindo funções que vão além de suas atribuições tradicionais. Além das tarefas pedagógicas, é exigido que ele atue em um processo contínuo de avaliação e acompanhamento do rendimento dos alunos, tudo isso em meio a recursos frequentemente limitados na educação básica. Soma-se a isso a realidade de salários que muitas vezes não correspondem à complexidade e à demanda das atividades executadas. Os ambientes de trabalho, por sua vez, costumam não oferecer as condições adequadas, com ritmos intensos, atividades exaustivas e jornadas de trabalho extensas, muitas vezes invadindo o tempo fora da sala de aula (Cunha et al., 2024).

¹ UNIARP. dbridi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6356-8491>, <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

² UNIARP. caroline.neris@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-8545-1130>, <http://lattes.cnpq.br/9502280584502459>.

³ UNIARP. ricelli@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407>, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

Nesse cenário, os professores da educação básica se veem expostos a impactos negativos tanto na saúde física quanto mental, o que reforça a importância de discutir e compreender os fatores determinantes e as possíveis intervenções para a promoção do bem-estar desses profissionais.

Para Silva et al. (2023), a saúde mental dos professores é um aspecto fundamental que interfere não apenas no bem-estar dos docentes, mas também afeta diretamente a qualidade do ensino e o ambiente escolar como um todo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2024), saúde mental é definida como um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de lidar com o estresse normal da vida, trabalhar produtivamente e contribuir para sua comunidade.

No entanto, os professores enfrentam uma série de desafios que podem comprometer esse estado de equilíbrio. Entre eles estão a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a falta de suporte institucional e as condições inadequadas de trabalho, fatores que contribuem para o desenvolvimento de transtornos físicos e mentais (Rocha; Blaszkó, 2022).

A Constituição Federal, desde a sua promulgação, possui como fundamentos em seu artigo 1º, a dignidade da pessoa humana (III), bem como os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (IV), ou seja, estão inseridos no rol de elementos fundamentais para o Estado Democrático de Direito, e meio de essencial de desenvolvimento (RECKZIEGEL, 2021).

Devido à sua essencialidade, o valor social do trabalho se volta à ideia de que o trabalho deve proporcionar o mínimo existencial e o desenvolvimento com liberdade, fundamentado no art. 7º, também da CF/88, que apresenta rol exemplificativo de direitos dos trabalhadores, urbanos e rurais, visando um meio ambiente do trabalho sadio ou seja, que não lhe cause prejuízos físicos ou psíquicos (BRASIL, 1988, art. 7º).

Júlio César de Sá da Rocha esclarece que o meio ambiente do trabalho influencia substancialmente a vida do ser humano, e a soma das influências como a saúde física e mental conectam-se a prestação e performance do trabalho (Rocha, 2013).

Diante dessa realidade, torna-se essencial analisar os fatores que influenciam a saúde mental dos professores da educação básica que estão presentes na literatura para mitigar os efeitos negativos desses desafios. Diante desse contexto, o trabalho tem como objetivo identificar e discutir os fatores determinantes da saúde mental dos professores da educação básica, utilizando uma base nas evidências presentes na literatura, com a finalidade de compreender os desafios enfrentados por esses profissionais.

METODOLOGIA

Foi realizada a revisão narrativa com o objetivo de reunir e analisar estudos sobre quais são os fatores determinantes e as intervenções na saúde mental de professores da educação básica. A revisão foi realizada entre 8 e 15 de setembro de 2024. A busca dos artigos ocorreu na plataforma de bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), sem restrições quanto ao ano da publicação ou idioma. Os descritores utilizados foram: “mental health” and “teachers” and “basic education”, os mesmos foram selecionados devido a sua relevância na identificação de fatores que afetam diretamente o bem-estar psicológico dos docentes. Esses termos

possibilitaram discutir os desafios enfrentados pelos professores em relação à saúde mental.

Ultrapassada a busca inicial, os artigos duplicados foram excluídos. Em seguida foi procedido a avaliação dos títulos e resumos dos artigos, aplicando os critérios de exclusão que incluíram capítulos de livros, teses e dissertações, e artigos sem relação com o tema.

Com a seleção, os artigos foram analisados de maneira descritiva, com ênfase nos fatores determinantes da saúde mental dos professores e nas intervenções propostas para mitigar os efeitos dos transtornos mentais. As informações foram organizadas e discutidas à luz das teorias e abordagens encontradas na literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

No levantamento dos artigos na BVS foram encontrados 258 relacionados aos descritores. Após a aplicação dos critérios metodológicos, foram selecionados apenas 4 artigos que foram incluídos na revisão narrativa, com publicação datada entre 2022 e 2023. Esses estudos nos trazem uma visão preocupante sobre os problemas de saúde mental que afetam diretamente os professores da educação básica.

Durante a observação nos 4 artigos (Ribeiro et al., 2023; Estrada-Araoz; Gallegos-Ramos; Velásquez-Giersch, 2023; Betancur et al., 2022; Medeiros et al., 2023), participaram um total de 5.914 professores, dos quais 4.779 eram mulheres, representando a maioria dos participantes. Esses estudos fornecem uma visão preocupante sobre os problemas de saúde mental que afetam os docentes.

Para entender um pouco dos problemas de saúde mental dos professores, os trabalhos de (Ribeiro et al., 2023; Estrada-Araoz; Gallegos-Ramos; Velásquez-Giersch, 2023; Betancur et al., 2022) revelam que aproximadamente 27,6% dos professores avaliados apresentavam transtorno de ansiedade em níveis elevados. Esses dados são alarmantes, considerando o impacto significativo que a ansiedade pode ter no desempenho profissional e na qualidade de vida dos professores.

Para se ter um levantamento acerca da depressão (Ribeiro et al., 2023; Estrada-Araoz; Gallegos-Ramos; Velásquez-Giersch, 2023; Betancur et al., 2022) os estudos identificaram que 14,08% dos professores sofriam de depressão, o que reflete um cenário igualmente preocupante, dado o alto percentual de docentes afetados por esse transtorno. A presença de depressão entre os educadores demanda atenção especial, considerando suas consequências na saúde física e emocional dos profissionais.

Para tanto no trabalho de (Estrada-Araoz; Gallegos-Ramos; Velásquez-Giersch, 2023), outro dado relevante é o alto índice de estresse entre os professores, com 35,6% dos participantes relatando sintomas graves de estresse. Esse dado reforça a necessidade de intervenções voltadas para a redução do estresse no ambiente escolar, que pode ser um fator determinante na qualidade do ensino e no bem-estar dos docentes.

Por fim, o estudo mais amplo incluído nesta revisão, realizado por Medeiros et al. (2023), destacou a questão dos afastamentos de professores devido a problemas psicológicos. Nesse estudo, 14,13% dos docentes relataram ter se afastado do trabalho em algum momento por motivos relacionados à saúde mental, um indicador

de que os transtornos psicológicos têm impactado diretamente a continuidade das atividades docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados finais desta revisão evidenciam que os professores da educação básica enfrentam altos índices de depressão, estresse e ansiedade, muitas vezes esses problemas se agravam pela sobrecarga de trabalho e pela pressão constante por resultados de ensino. A falta de suporte das instituições de trabalho e condições muitas vezes inadequadas de trabalhos são fatores determinantes que afetam negativamente a saúde mental dos docentes. Esses fatores alteram e agravam os transtornos psicológicos, tornando o ambiente escolar um lugar de risco para a saúde mental dos professores. Pois se tendo um nível elevado de estresse e ansiedade, é evidente que as condições de trabalho dos professores precisam ser compreendidas e tratadas para garantir sua qualidade de vida e bem-estar e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BETANCUR, Heber Nehemías Chui; HUANCA, Edgar Octavio Roque; GARCÍA, Esther lidia Jinez; ARGOLLO, Katia Pérez; LUJAN, Juan Richard Castro; MENDIZABAL, Brenda Karen Salas. Salud mental y calidad de sueño en los docentes de educación básica regular. **Revista de Investigación en Salud**, La Paz, v. 5, n. 15, p. 865-873. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistavive.v5i15.194>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes Cunha; SOBRINHO, José de Andrade Matos; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: Retratos da realidade docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. e36820. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469836820>. Acesso em: 09 set. 2024.

DEFFAVERI, Maiko; MÉA, Cristina Pilla Della; FERREIRA, Vinícius Renato Thomé. Sintomas de Ansiedade e Estresse em Professores de Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813-827. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146952>. Acesso em: 09 set. 2024.

ESTRADA-ARAOZ, Edwin Gustavo; GALLEGOS-RAMOS, Néstor Antonio; VELÁSQUEZ-GIERSCH, Libertad. Salud mental de los docentes de educación básica durante el retorno a la educación presencial. **Revista Cubana de Medicina Militar**, [S.L.], v. 52, n. 3, p. e02302671. 2023. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572023000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2024.

MEDEIROS, Adriane Mesquita de Medeiros; LOBO, Mariana Fernandes; VIEIRA, Marcel de Toledo; DUARTE, Lia; CARVALHO, João Paulo Monteiro; TEODORO, Ana

Cláudia; CLARO, Rafael Moreira; GOMES, Nayara Ribeiro; FREITAS, Alberto. Social Vulnerability of Brazilian Metropolitan Schools and Teachers' Absence from Work Due to Vocal and Psychological Symptoms: A Multilevel Analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.L.], v. 8, n. 20, p. 2972. 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36833667/>. Acesso em: 14 set. 2024.

RECKZIEGEL, Tânia Regina Silva. Valor social do trabalho é fundamento da República. **Agência CNJ de Notícias**, Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/artigo-valor-social-do-trabalho-e-fundamento-da-republica/>. Acesso em 25 set. 2024.

RIBEIRO, Victor Barbosa; TEIXEIRA, Renata Plaza; SILVA, Andressa Stephanie Fernandes; HAHNS-JÚNIOR, Higino Carlos; CARDOSO, Beatriz de Oliveira; SANTOS, Nicoli Brandão dos; DINIZ, Michael Macedo; KOGURE, Gislaine Satyko. Alteração do estado emocional de professores da educação básica brasileira. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 28-37. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230003>. Acesso em: 14 set. 2024.

ROCHA, Julio Cesar de Sá da. **Direito ambiental do trabalho: mudanças de paradigma na tutela jurídica à saúde do trabalhador**. São Paulo, Atlas. 2013.

ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da; BLASZKO, Caroline Elizabel. Contribuição da formação continuada na qualidade de vida de docentes da educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 147-168. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ds07>. Acesso em: 09 set. 2024.

SILVA, Jerto Cardoso da; LEAL, Luiza Tamara Almeida; SCHMIDT, Stefanie; FUHR, Maiara da Silva; SARAIVA, Eduardo Steindorf. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, p. e242262. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>. Acesso em: 09 set. 2024.

OMS. World mental health report: mental health. Genebra, OMS, 2024. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1. Acesso em: 09 set. 2024.

AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA MÃE

JOMBRA, Jussara Aparecida¹
BAADE, Joel Haroldo²
DUREK karine³

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido na forma de um relato de experiência combinado com uma revisão bibliográfica, incluindo legislações relacionadas ao autismo, tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através do olhar de uma mãe que vivencia o processo de descoberta do diagnóstico do transtorno, o estudo explora o impacto que o diagnóstico de autismo de um filho pode ter na vida familiar. Além disso, aborda as implicações emocionais, sociais e práticas para a mãe. A revisão bibliográfica contextualiza o relato dentro do panorama das políticas públicas e legislações voltadas para pessoas com TEA, oferecendo uma visão das proteções legais e dos direitos assegurados, como estabelecido pela Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana. Este trabalho busca, assim, proporcionar uma compreensão mais profunda e empática do autismo, destacando tanto os desafios quanto às estratégias de enfrentamento adotadas pelas famílias, incluindo os desafios e principalmente as conquistas.

Palavras-chave: desenvolvimento; desafio; autismo; mãe; resiliência.

INTRODUÇÃO

Ser mãe é um desafio para qualquer mulher, especialmente nos tempos atuais, onde a mulher é socialmente atuante e, ao mesmo tempo, carrega as responsabilidades culturais de cuidar dos filhos e do lar. A descoberta de uma gestação não planejada, fruto de um casamento problemático, pode tornar o desafio da maternidade ainda maior e esse é o cenário em que os fatos relatados aqui se iniciam, culminando no desafio da descoberta de um filho com diagnóstico de transtorno do espectro autista.

Para entender o autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial conhecer suas definições e implicações. De acordo com a Lei 12.764/12 do Brasil, o TEA é caracterizado por "I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades". Essas definições destacam as principais características que uma pessoa deve manifestar para ser diagnosticada com TEA e

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). jussara.aparecida@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0002-3191-9506>, <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

³ Bauru - SP kadurek1@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5307-8640>, <http://lattes.cnpq.br/8923656426979345>

ilustram o impacto significativo que essa condição pode ter na vida de uma família, especialmente para uma mãe ao descobrir o diagnóstico.

Desde a descoberta do transtorno do autismo por Leo Kanner, em 1943, nos Estados Unidos, e por Hans Asperger, em 1944, na Áustria, conforme mencionado no site Autismoconsejospraticos.com, inúmeros estudos científicos foram conduzidos, levando à compreensão do autismo como um transtorno mental. Desde então, as pesquisas sobre essa condição avançaram significativamente, embora as causas que levam ao autismo ainda não sejam completamente conhecidas. O autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e, em alguns casos, como uma deficiência mental.

A Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco importante na proteção dos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Esta legislação estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo direitos fundamentais como o acesso a diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e intervenções terapêuticas adequadas. Além disso, a lei promove a inclusão social, assegurando igualdade de oportunidades na educação, no mercado de trabalho e no acesso a serviços de saúde e assistência social.

A maternidade, já desafiadora por si só, torna-se ainda mais complexa quando envolve o cuidado de uma criança com TEA. As mães atípicas frequentemente enfrentam a necessidade de equilibrar suas responsabilidades profissionais e pessoais com as demandas de cuidar de um filho com necessidades específicas relacionadas ao transtorno.

Portanto, compreender o autismo e suas implicações é fundamental não apenas para o diagnóstico e tratamento adequados, mas também para apoiar as famílias e, em particular, as mães que enfrentam esse desafio. A legislação e as políticas públicas desempenham um papel vital na promoção da inclusão e no fornecimento de recursos necessários para que essas famílias possam prosperar.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo adota a forma de um relato de experiência e uma revisão bibliográfica com o objetivo de relatar a história e o impacto do diagnóstico de autismo de um filho e as implicações para a mãe. A metodologia é dividida em duas partes principais:

Relato de Experiência

O relato de experiência baseia-se na vivência de uma mãe que recebeu o diagnóstico de autismo do filho aos 3 anos e 8 meses. Este relato foi escolhido como método para proporcionar uma visão detalhada e pessoal dos desafios enfrentados, desde a descoberta do diagnóstico até as estratégias adotadas para lidar com a condição. A coleta de dados foi realizada por meio de relato da mãe, permitindo uma narrativa rica e detalhada sobre suas experiências, sentimentos e percepções.

Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica foi conduzida para contextualizar o relato de experiência dentro do panorama das políticas públicas e legislações voltadas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram selecionados artigos científicos, legislações e documentos oficiais que abordam o TEA, com foco especial na Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional

de Proteção dos Direitos da Pessoa Transtorno do Espectro Autista. Os critérios de inclusão foram publicações em português e legislações com relevância direta para o tema do estudo.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA DE SER MÃE DE UM FILHO COM AUTISMO

Aos 38 anos de idade, trabalhando sessenta horas semanais, vivendo em um casamento desafiador e com uma filha com 14 anos de idade, veio o choque da descoberta de uma gravidez não programada. Tomada pelo desespero e a angústia de ter um bebê em um ambiente de adversidade e ao mesmo tempo repleta de sentimento de resiliência. Onde a resiliência caracteriza-se pela capacidade do ser humano responder de forma positiva às demandas da vida cotidiana, apesar das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento” (Silva; Elsen; Lacharité, 2003, p. 135). Mesmo sabendo do desafio que enfrentaria, ela acreditava que um filho sempre é bem-vindo. Também acreditava que gerar uma vida é mais que um ato de amor, é a responsabilidade de proporcionar condições para a formação integral da pessoa em formação, tanto acadêmicos como bons princípios morais, éticos e um ser socialmente solidário.

A primeira dificuldade encontrada foi a revolta da irmã ao saber da gravidez, devido ao ambiente tóxico ao qual ambas vivenciavam em casa, o que ela menos desejava era um irmão para compartilhar daquele ambiente. Sabendo de mais uma responsabilidade que cairia toda sobre a mãe, iniciou-se os cuidados para a chegada do pequeno que se desenvolvia com “normalidade” com 11 semanas de gestação e iniciou-se o pré-natal. De acordo com o jornal da USP, Mariz (2023) “A literatura considera que a chamada gravidez “a termo” (entre 37 e 42 semanas) pode ser subdividida em três fases: o termo precoce (entre 37 e 38 semanas e seis dias), o termo pleno (39 a 40 semanas e seis dias) e o termo tardio (41 a 42 semanas)”.

A gestação transcorreu normalmente, com exceção dos altos níveis de estresse durante todo o período. O parto, realizado por cesariana, foi uma escolha e aconteceu às 40 semanas. O bebê cheio de saúde chegou, e, tirando o fato de um uma falha no resultado do teste do pezinho, que acusou fenilcetonúria, que de acordo com o Ministério da Saúde “A Fenilcetonúria é um dos erros inatos do metabolismo, com padrão de herança autossômico recessivo” (Ministério da Saúde, 2021). Ainda de acordo com o site do ministério da saúde “[...] a criança afetada pela Fenilcetonúria apresenta um quadro clínico clássico, caracterizado por atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM), deficiência mental, comportamento agitado ou padrão autista, convulsões, alterações eletroencefalográficas e odor característico na urina”. Um novo teste descartou a anomalia.

Ao observar o desenvolvimento do bebê identificava-se alguns comportamentos atípicos do que era esperado para cada fase. Pois de acordo com Motta e Ramos (2023) referindo-se à teoria de Piaget, a criança nos estágios sensório-motor e pré-operacional devem: criar padrões de comportamento baseados em experiências, usam símbolos, como palavras e imagens, para representar objetos, expansão do vocabulário e uso de frases mais complexas. Lavando em consideração que ele frequentava a educação infantil desde os 10 meses seu desenvolvimento não ocorria de acordo com estágios apresentados. Observa-se aos 3 anos e 10 meses a ausência do desenvolvimento da fala e da linguagem verbal e não verbal com

significado, falta de controle de esfíncteres, dificuldades de adaptação aos ambientes e mudanças na rotina, incluindo a dificuldade de entender comandos simples. Além do interesse excessivo por vídeos infantis em inglês, repetindo as falas do que ouvia, porém sem dar significado às mesmas. Por outro lado, não conseguia se expressar em português.

Ao realizar uma consulta de rotina com a pediatra, a mesma fez algumas observações e sugeriu procurar o neuropediatra levantando hipótese de autismo. No primeiro instante o sentimento foi de negação, de outra forma as coisas faziam sentido. Pois sendo professora de educação infantil, sabia que seu desenvolvimento estava fora do esperado para a idade. Mesmo esperando que se tratasse apenas de um atraso no desenvolvimento, a ideia do autismo ficou plantada em sua mente. E então veio um novo desafio, a hipótese era inaceitável para o pai, a consulta com neuropediatra estaria fora de cogitação. A solução encontrada foi buscar alternativas, sem o consentimento do pai, buscou a avaliação de uma psicóloga infantil a qual também apontou alguma disfunção e reforçou consultar com o neuropediatra.

Sair de uma relação abusiva e procurar investigar o que se passava com o filho foi o caminho escolhido. Após uma separação conturbada, ela e sua filha buscaram consulta com um neuropediatra na cidade de Chapecó, o médico reforçou a hipótese de autismo sem comprometimento intelectual. Levando em consideração que um diagnóstico precisa de acompanhamento por um período para confirmar. Ambas saíram, com indicação de acompanhamento de fonoaudióloga e psicóloga, serviços esses ofertados na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Caçador (Apae) através do Sistema Único de Saúde (SUS). Passaram por avaliação na associação e receberam um parecer positivo para frequentar a instituição, no serviço de estimulação precoce da Apae, a criança então iniciou o acompanhamento pedagógico, hidroterapia, psicologia e na Associação de Pais e Amigos de Surdos (Apas) recebeu acompanhamento fonoaudiológico, posteriormente foi realizado também acompanhamento com terapeuta ocupacional através de clínica particular.

O maior desafio neste processo foi a mudança de casa e aceitar a orientação do médico para cortar o uso de tela, pois a criança não aceitava outra atividade como brinquedos e nem passeios. O choro era constante e a insistência de voltar para a antiga casa e usar tela. As terapias pareciam não funcionar, pois a ansiedade leva ao desejo de resultado imediato, o que não ocorre. Porém ela tinha certeza que estavam no caminho certo e fazendo o que era necessário. A fala do menino (iniciou) e o desfralde aconteceram aos 4 anos e 6 meses de idade. Uma segunda consulta ao neuropediatra confirmou o autismo infantil CID-10 classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob o código F84.0. (Ministério da Saúde), saíram então com indicação de apoio em sala de aula além de diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo está uma comorbidade do autismo, assim como seletividade alimentar, hiperfoco, hipersensibilidade tátil e auditiva.

Aos 6 anos de idade foi liberado dos atendimentos da Apae e da fonoterapia, permanecendo apenas o acompanhamento psicológico na metodologia ABA, onde se encontra até hoje. O processo de desenvolvimento durante todo o tempo foi lento e gradativo, cheio de idas e voltas. A mãe relata que cada dia é uma conquista e às vezes um retrocesso, mas que nota muito mais de conquistas do que retrocesso. Ter um filho autista exige muito de uma mãe, o que o filho sem o transtorno desenvolve

naturalmente, o autista precisa ser estimulado e lembrado constantemente. Esta condição vai acompanhá-lo por toda a vida.

Atualmente com 9 anos é notável o progresso em todas as áreas que apresentavam dificuldades no início do processo de estimulação, a criança desenvolveu a comunicação funcional perfeitamente, houve também uma melhora na interação social, o desenvolvimento cognitivo é notável e assim como a capacidade de raciocínio lógico e abstrato, além da afetividade e empatia que demonstra pelas pessoas. Algumas condições dificilmente serão superadas pois fazem parte do espectro, mas podem ser atenuadas, como em alguns momentos entender a subjetividade, usar filtros sociais e lidar com hipersensibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a mãe “É natural que toda mãe espere ter um filho “perfeito”, e comigo não foi diferente, desde a suspeita até o diagnóstico, muitos sentimentos me tomaram. Primeiro, houve a negação da possibilidade de meu filho ter alguma disfunção, acreditando que seus comportamentos eram apenas características dele. Depois, veio a culpa - o que eu fiz de errado? Foi minha culpa? Em seguida, surgiu o medo, talvez o mais difícil de superar: medo do que meu filho enfrentará na sociedade, medo do preconceito, medo de estar exposto e vulnerável diante do desconhecido. Esse sentimento de medo ainda me acompanha hoje. No entanto, o sentimento mais importante foi a aceitação. A aceitação sempre esteve presente, misturada com os outros sentimentos. Tenho orgulho em dizer que a aceitação veio rapidamente, acompanhada da certeza de que meu filho é uma criança como qualquer outra. Acredito que posso resumir todo o processo em uma palavra: resiliência. Manter um equilíbrio emocional e encontrar maneiras de superar os desafios, aprendendo e crescendo com as experiências. E o orgulho que tenho do meu filho, da pessoa que ele está se tornando. Tudo foi possível com o apoio dos profissionais e pessoas que fui conhecendo pelo caminho e da minha filha, amiga e companheira em todos os momentos” (SIC).

Este breve relato de experiência visa auxiliar na compreensão das emoções e o difícil processo de diagnóstico enfrentados por esta mãe atípica, e de que forma ela e sua filha conseguiram lidar com todas essas emoções e desafios enfrentados não só durante o período relatado, mas que enfrentam até hoje.

AGRADECIMENTOS

A Uniarp pelo apoio financeiro com bolsa para funcionário, e ao PPGEB por nos proporcionar o CIEDUS.

REFERÊNCIAS

AUTISMO CONSEJOS PRÁCTICOS. Donald Grey Triplett: **o primeiro paciente diagnosticado com autismo**. Disponível em:
<https://autismoconsejospracticos.com/donald-grey-triplett/>. Acesso em: 23 set. 2024. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

Brasil. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/>. Acesso em: 23 set. 2024.

Jornal da USP. (2021). **Idade gestacional**: pesquisa mostra como cada dia na barriga impacta no desenvolvimento do bebê. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/idade-gestacional-pesquisa-mostra-como-cada-dia-na-barriga-impacta-no-desenvolvimento-do-bebe/>. Acesso em: 23 de set de 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

Ministério da Saúde. (2021). **Fenilcetonúria (PKU)**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/sangue/pntn/fenilcetonuria-pku>. Acesso em: 23 de set de 2024.

MOTTA, Lindinalva de Souza Ludwig da; RAMOS, Isabel Cristina de Mattos. PIAGET, VIGOTSKY E WALLON: CONTRIBUIÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL. **IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 237–281, 2023. Disponível em: <https://enberuniversity.com/revista/index.php/ies/article/view/51>. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSSEN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. **Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 13, n. 26, p. 135-143, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/83xCSbVDnjNLMqyKwdVHGcN/>. Acesso em: 20 set. 2024.

USO EXCESSIVO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TCI): IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ALBUQUERQUE, Claudia do Nascimento¹
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy²

RESUMO

Na educação, a era digital oportunizou a democratização do conhecimento e possibilitou ao educador acesso à recursos que auxiliam o ensino em sala de aula. Entretanto, tem surgido desafios, principalmente quanto ao uso excessivo de telas por crianças durante a primeira infância. Mediante isso, o presente trabalho tem por objetivo compreender como o uso excessivo de ferramentas digitais afeta o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades durante a infância. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, em artigos científicos, livros e outras publicações com um relato de experiência. Como resultado, constatou-se que atualmente não é possível se abster do uso da tecnologia e desconsiderar o aumento na qualidade de vida que a era digital proporcionou, porém, é necessário atentar-se ao uso consciente dos recursos digitais por parte dos educadores que, ao utilizar de forma sábia e mesclada as atividades desvinculadas dos recursos digitais, promovendo um ensino que estimule habilidades cognitivas e motoras sem ser nocivo ao desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Tecnologia. Desenvolvimento infantil. Escolas.

INTRODUÇÃO

A era digital trouxe consigo muitos avanços na educação, proporcionando oportunidades de crescimento acadêmico nos ambientes escolares, como também no conforto das residências, atuando como um facilitador para o pedagogo na preparação de conteúdo, elaboração de estratégias, entre outras facilidades. Entretanto, alguns desafios têm se apresentado, entre eles o de educar uma geração nascida na era digital (Maziero; Ribeiro; Reis, 2016; Rosa; Souza, 2021).

Atualmente, o uso da tecnologia é parte essencial do cotidiano do ser humano, porém é de suma importância a moderação do seu uso, principalmente na primeira infância, como recomenda a Sociedade Brasileira de Pediatria desde o ano de 2016. A SBP aconselha que o uso seja limitado de acordo com a faixa etária, adotando estratégias como restringir o oferecimento de telas em determinados horários do dia e limitar o tempo de uso diário (SBP, 2016).

Cada vez mais cedo as crianças têm tido acesso aos *smartphones*, *notebooks* e computadores usados pela família, nas creches, escolas ou mesmo em outros lugares, com o objetivo de fazer a “criança ficar quietinha”. Esse estímulo causado pelo consumo dos jogos, vídeos e publicidade é chamado de distração passiva, que difere e muito do brincar ativamente, sendo que a brincadeira constitui um direito universal e temporal de todas as crianças e adolescentes, em fase do desenvolvimento cerebral e mental (Maziero; Ribeiro; Reis, 2016).

¹ Uniarp. Acadêmica de Pedagogia.

² Uniarp. Uniarp. goulart@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>, <https://www.escavador.com/sobre/637445/ruth-ines-dotta-godoy-goulart>

Com isso em mente, o ambiente escolar não deve se tornar uma extensão do uso continuado das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) sem nenhum critério ou ganho pedagógico (Pereira, 2017). O pedagogo carrega a responsabilidade de educar as crianças e conduzi-las pelo caminho do conhecimento como estabelece a Base Nacional Comum Curricular nos cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017).

Assim, é necessário buscar uma temperança por parte de pais, famílias em geral e educadores unindo forças para encontrar o equilíbrio, visando o crescimento saudável tanto físico como mental de nossas crianças (Pereira, 2017).

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo compreender como o uso excessivo de ferramentas digitais afeta o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades durante a infância.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma revisão de literatura onde buscou-se compreender como o uso excessivo de ferramentas digitais afeta o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades dos alunos do Ensino Infantil e Anos Iniciais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, sendo uma exigência da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia (EaD), da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp.

A pesquisa bibliográfica consiste “em um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados [...] que possam colaborar no desenvolvimento da pesquisa” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). O texto trará em sua composição a fundamentação teórica sobre tema com especificidades como o desenvolvimento infantil, desafios do professor e um Relato de Experiência que exemplifica, no dia a dia de uma escola, resultados do uso excessivo das tecnologias.

DESENVOLVIMENTO

Com o advento da internet vieram abundantes informações cada vez mais acessíveis a todos, tornando tarefas outrora complexas e demoradas, em tarefas simplificadas e rápidas. Essa comodidade fez com que muitos campos de estudos fossem ampliados, o que resultou em um salto gigante no uso tecnológico onde todas as esferas da sociedade tiveram avanços significativos. Todavia, o uso das tecnologias em excesso e sem critérios pode se tornar prejudicial para as pessoas, especialmente para as crianças na primeira infância.

Para Velloso e Lopes (2007), o mundo virtual é advindo da conexão dos computadores a internet, assim não possui fronteiras, nem limites e muito menos regras pré-determinadas, causando uma vulnerabilidade aos adolescentes e crianças, que são o maior público das inovações tecnológicas.

É preciso compreender que vivemos em um mundo hiper conectado e que as tecnologias estão presentes no nosso dia a dia. Esta conexão transformou os relacionamentos entre as pessoas ao transformar as interações sociais. Os autores Coutinho e Lisboa (2011) compreendem que as tecnologias digitais da informação fizeram emergir um novo padrão social, como a sociedade da informação ou em redes

respaldadas no poder da informação. Em outras palavras, atualmente é difícil viver totalmente desconectados das tecnologias digitais, pela facilidade da comunicação e interação e a rapidez da informação à distância de um toque.

O Ministério da Saúde entende a primeira infância como o período que abrange os primeiros seis anos de vida da criança e são nesses anos de vida que o amadurecimento do cérebro acontece, a aquisição dos movimentos, a iniciação social afetiva como também o desenvolvimento da capacidade de aprendizado (Brasil, 2024).

A pesquisa elaborada pela Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, no ano de 2023, que entrevistou pessoalmente 2.704 famílias com crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos em todo Brasil, registrou que 24% dos jovens tiveram seu primeiro acesso à internet na primeira infância (antes dos seis anos de vida) – um aumento de 13% em relação a 2015, revelando um dado preocupante, pois não é recomendado que crianças acessem telas antes dos dois anos de idade (CETIC, 2023).

Entretanto, não é necessário proibir a criança do contato com a tecnologia a partir dos dois anos de idade, porém é importante agir com consciência de que os excessos são prejudiciais, e que a exposição precoce da criança acarreta malefícios ao seu desenvolvimento cognitivo e social (CETIC, 2023).

Este trabalho não tem a intenção de desconsiderar os benefícios do uso das tecnologias, seja nas relações sociais, como no acesso à informação ou mesmo no ambiente escolar, desde que sejam mediados com supervisão de forma segura e de acordo com a idade. No entanto, o uso exagerado das tecnologias da informação tem trazido um custo alto.

De acordo com Strasburger (2015) o desenvolvimento cognitivo e social da criança pode ser influenciado pelo atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem de crianças na primeira infância que ficam expostas às telas por longos períodos. Isso acontece porque o desenvolvimento cerebral e mental de qualquer criança, durante todas as fases da infância, e durante toda a fase da adolescência são permeadas por diferentes estruturas e regiões cerebrais que amadurecem com toques, estímulos, visuais/luz, sons, olfato que formam a arquitetura e a função dos ciclos neurobiológicos para a produção de neurotransmissores (SBP, 2019), e quando expostos em excesso às tecnologias digitais em longo período ocasiona um atraso do desenvolvimento da fala e conseqüentemente, o cognitivo e social da criança (Rosa; Souza, 2021).

O transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) na visão de alguns pesquisadores tem ligação com esse uso excessivo. Na era digital os problemas médicos e alertas de saúde são descritos pela Sociedade Brasileira de Pediatria entre os mais recorrentes, os transtornos do déficit da atenção e hiperatividade, transtorno da alimentação, transtornos do sono, problemas visuais, problemas de saúde mental e dependência digital (SBP, 2019; Carvalho *et al.*, 2022).

É importante o professor investigar se seus alunos já passam muitas horas com telas, então sugere-se que priorize outras atividades, buscando cativar a atenção dos mesmos a aprenderem com criatividade, instigando os alunos a aprimorarem a imaginação, a interação com os colegas, criando atividades em grupos ou duplas. No momento de utilização das tecnologias, orientar o uso correto, com fontes seguras e debatendo as questões prejudiciais do uso excessivo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A Escola de Educação Básica Nossa Senhora Salete, em Caçador/SC, recebeu para a turma de Pré I, uma criança que desde os primeiros meses de vida foi submetida há longas horas de telas, entre elas, televisão, notebook e mais recentemente *smartphones*, com intuito de que a criança permanecesse “quietinha”. Cuidadores desta criança colocavam-na no berço, mais tarde no cercado para brincar, com uma tela para distração. No momento de frequentar a escola, apresentou dificuldades de locomoção e socialização. Na educação física, o professor relatou que a criança em questão não sabia correr e que no início ela dava pulos para tentar acompanhar os colegas. A sua fala era bastante confusa, o que acarretou dificuldades de expressar seus sentimentos e necessidades corriqueiras, precisando recorrer a tratamento fonoaudiólogo. Em momentos que não fazia uso algum de telas em sala de aula, chorava copiosamente pedindo para a professora colocar um filme para ela assistir. Importante afirmar que esta criança não apresentou laudo de profissional da saúde

A professora, juntamente com a equipe pedagógica da Escola, criou estratégias para que ela aos poucos iniciasse os movimentos, criando jogos e atividades de aprendizagem que trabalham o movimento. Passado um ano pode-se contemplar a evolução da criança e a diferença que uma educação de qualidade pode fazer: interagia, corria, participava das atividades e a comunicação verbal era possível no trabalho conjunto com fonoaudióloga.

Outra experiência vivenciada foi com a contação de histórias com a participação dos alunos, incrementando a história com roupas e adereços que os faziam exercitar a imaginação, criando a partir de um começo vários finais da história. No preparo da aula colocou-se uma história para o Pré I usando o projetor que a sala possui, mas constatou-se que os alunos dispersaram sua atenção rapidamente, enquanto a história passava na tela eles estavam atentos a outras coisas como o colega querendo ir ao banheiro, cuidar dos brinquedos. Desligada a mídia iniciou-se a história ao vivo, a mesma do vídeo e a atenção foi redobrada.

O que precisamos enquanto educadores é muitas vezes voltar para as atividades manuais que os incentivem a desenvolverem as habilidades, usar a criatividade e colocá-los na atividade com todo o corpo em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os materiais analisados ficou evidente que não há como excluir as tecnologias da informação, as mídias digitais e as telas do dia a dia; como também não se deve esquecer dos grandes avanços e dos ganhos para a humanidade que o advento da internet trouxe. No entanto, é preciso atentar para um uso consciente por parte de todos, em especial das crianças que, por imaturidade, não compreendem os malefícios do uso em exagero das telas, das mídias digitais, tornando-se dependentes de tais tecnologias ao ponto de as mesmas fazerem mal a sua saúde física e mental. Em vários casos esse exagero tem consequências graves e isso fica evidente quando a criança vai para o ambiente escolar.

O desafio do educador desta geração é dosar de maneira sábia o uso de tais tecnologias, usando-as sempre direcionadas e com ganhos pedagógicos, recorrendo a metodologias que os incentivem a largar um pouco as telas e usar a imaginação, as

habilidades finas, realizando trabalhos manuais e de pintura nas suas muitas facetas como: pintura com os dedos, pontilhado, com esponja ou folhas, entre outras. Fugindo do caminho mais fácil e optando pelo caminho do conhecimento em todas as suas formas e especificidades.

Conclui-se que há muito ainda a ser pesquisado sobre este assunto, visto a sua vasta abrangência e relevância. Pesquisas que direcionam educadores no que diz respeito a atitudes a serem tomadas para lidar com o uso indevido da tecnologia por parte dos alunos, se faz necessária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira Infância**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeirainfancia#:~:text=A%20primeira%20infância%20é%20o,da%20iniciação%20social%20e%20afetiva>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de *et al.* A importância dos jogos para a terapia de crianças com TDAH. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27705>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país**. Cetic.br. 24 out. 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais>. Acesso em: 29 abr. 2024.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Desafios para educação no século XXI, **Cabedelo**, n. 1, v. 21, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277171701_Sociedade_da_informacao_do_conhecimento_e_da_aprendizagem_Desafios_para_educacao_no_seculo_XXI. Acesso em: 24 abr. 2024.

MAZIERO, L. L.; RIBEIRO, D. F.; REIS, H. M. Desenvolvimento infantil e tecnologia. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 79–91, 2016. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/127>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PEREIRA, Flávia Maria. Impactos da Utilização das Tecnologias no Processo de Aprendizagem das crianças. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 11, n. 38,

p. 520-529, 30 nov. 2017. Disponível em:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/917>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ROSA, Priscilla Maria Faraco. SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Ciberdependência e infância: as influências das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança. In: Coninter, 9, 2020, **Campos dos Goytacazes**. Anais eletrônicos[...]. Campos dos Goytacazes: UENF, 2021. p. 1-12. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/e3b5960d10fc494da0ff.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Manual de orientação, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-32, 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

SOUSA, A.S.; OLIVEIRA, G.S.; ALVES, L.H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 28 abr. 2024.

STRASBURGER, Victor. Should babies be watching and using screens? The answer is surprisingly complicated. **Acta Paediatrica**, Oslo, n.10, v. 104, p. 967-968, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26378634/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

VELLOSO, Mário Augusto Lafetá.; LOPES, Paulo Cesar. **Protegendo inocentes**. Revista Fonte, Belo Horizonte, ano 4, n. 7, p.84-92, 2007. Disponível em: <https://www.prodemge.gov.br/banco-de-noticias/113-revista-fonte-traca-painel-sobre-seguranca-da-informacao>. Acesso em: 26 abr. 2024.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

NOVO ENSINO MÉDIO: PLANEJAMENTO E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES

PASQUAL, Franciele Mariani¹
ZWIEREWICZ, Marlene²
BLASZKO, Caroline Elizabel³

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar aspectos relacionados ao Novo Ensino Médio englobando dados sobre o perfil e as necessidades formativas dos docentes. A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Básica Frei Evaristo - EEBFE, localizada no município de Iomerê, SC, totalizando nove docentes atuantes no NEM que participaram da pesquisa. A metodologia consiste em pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Conclui-se mediante pesquisa que as propostas formativas com foco no planejamento das áreas do conhecimento no NEM podem contribuir para a formação docente, visando atender às mudanças propostas para a referida modalidade de ensino. A pesquisa também revelou que o planejamento colaborativo ainda é pouco realizado pelos professores do NEM, mas que as formações podem mudar esse panorama.

Palavras-chave: Formação de professores. Novo Ensino Médio. Planejamento. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar aspectos relacionados ao Novo Ensino Médio englobando dados sobre o perfil e as necessidades formativas dos docentes. A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Básica Frei Evaristo - EEBF, localizada no município de Iomerê, SC, totalizando nove docentes atuantes no NEM que participaram da pesquisa. Como instrumentos da pesquisa foi utilizado o Questionário de Levantamento de Demandas Formativas de Docentes do Novo Ensino Médio. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Neste trabalho são apresentados dados relacionados ao perfil dos docentes atuantes no NEM em uma escola de Santa Catarina que oferta o NEM, seguida das suas respectivas especificidades sobre o planejamento acerca das áreas do conhecimento.

O NEM foi instituído pela Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), incluído no Art. 35 da LDBEN 9394/96, traz mudanças significativas na organização desta etapa da

1

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. marlenezwie@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). caroline.blaszko@ufms.br, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <https://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

educação, abrangendo as seguintes “[...] áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 1996, p. 13).

A BNCC, por sua vez, propõe a organização curricular dos componentes curriculares da Formação Geral em áreas do conhecimento, enquanto a Parte Flexível do NEM é composta pelos denominados Itinerários Formativos e que em Estado de Santa Catarina compreendem: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento. Estes últimos podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas ou, ainda, estar voltados à formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Além da nova organização curricular, ocorreu uma modificação na carga horária, que “[...] não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p. 13). Essa alteração pode facilitar a estruturação dos componentes curriculares, adequando e flexibilizando as decisões das escolas no que se refere a escolha da Matriz Curricular mais adequada conforme as realidades locais. Dessa forma, a divisão do currículo se dá entre uma parte de Formação Geral Básica (máximo de 1.800 mil horas nos três anos) e uma Parte Flexível (mínimo de 1.200 mil horas nos três anos), fundamentadas na BNCC e em seus direitos e objetivos de aprendizagem no EM (Brasil, 2018).

METODOLOGIA

A metodologia consiste em pesquisa descritiva, que tem o propósito de “[...] especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que possa ser submetido a uma análise”, sendo “[...] útil para mostrar com precisão os ângulos ou dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 107).

Em relação a abordagem, optou-se pela qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características predominantes, a saber: a) a fonte direta dos dados se refere ao ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento; b) esse tipo de investigação é descritivo; c) há um interesse na pesquisa mais pelo processo do que somente pelos resultados; dos pesquisadores que adotam essa abordagem tendem a analisar os dados de maneira indutiva (as hipóteses e ou abstrações são construídas à medida que os dados individuais que foram recolhidos vão se agregando, isto é, de "baixo para cima"); e) o significado e as interpretações são vitais nas pesquisas qualitativas. Assim, nessa abordagem “[...] os elementos em estudo são os discursos, e seus instrumentos são a análise e a interpretação da linguagem” (Silva et al., 2018, p. 21).

A escolha por essa abordagem de pesquisa, justifica-se porque a presente pesquisa se ocupará de dados qualitativos e priorizará a interpretação profunda do objeto de estudo, que é o NEM e que se alinha à área de Ciências Humanas.

A realização da pesquisa ocorreu na Escola de Educação Básica Frei Evaristo - EEBFE, localizada no município de Iomerê, SC. De um total de 20 docentes da EEBFE, participaram desta pesquisa 9 que atuam no NEM, nos turnos matutino, vespertino e noturno e em diferentes áreas do conhecimento. Selecionaram-se os 9 docentes por meio da amostragem por conveniência, onde “[...] os elementos são

selecionados por estarem mais disponíveis para participar do estudo" (Gil, 2019, p. 106).

DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados e analisados, são apresentados dados relacionados ao perfil dos docentes atuantes no NEM e as especificidades sobre o planejamento acerca das áreas do conhecimento.

Participaram da pesquisa nove professores, representando os componentes que fazem parte da matriz curricular da escola, sendo um de cada uma das seguintes áreas: segundo professor, Geografia, Componente Integrador - Projeto de Intervenção, Física, Língua Italiana, Cultura Digital, Química, Arte e Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Entre os nove participantes, prevaleceu o sexo feminino, sendo a equipe formada por 88,9% (8) mulheres e por 11,1% (1) homens. Os dados revelaram que, no NEM da EEBFE, existe a predominância de profissionais do sexo feminino, assim como indicam estudos como de Prá e Cegatti (2016), que trazem que em toda a Educação Básica há prevalência feminina.

Ainda em relação à formação, constatou-se que 44,4% (4) dos docentes cursaram uma graduação e 55,6% (5) Pós-graduação Lato Sensu. Outro aspecto importante a ser considerado é que apenas 11,1% (1) dos participantes realizaram sua graduação em universidade pública, sendo a maioria de 88,9% (8) em universidades privadas, desvelando a importância de ambas, públicas e privadas, na formação de novos profissionais. Além disso, 55,6% (5) indicaram formação em modalidade presencial, 22,2% (2) semipresencial e 22,2% (2) a distância. Observa-se que 33,3% (3) leciona entre dois e cinco anos e/ou há mais de 15 anos, sendo que 11,1% (1) atua entre dez e 15 anos. De acordo com Derivan-George (2016), docentes com tempo de atuação superior a 10 anos podem ser considerados 'professores veteranos', o que revela que, na EEBFE, a maioria de docentes é constituída por professores que apresentam ampla experiência no campo de atuação e já vivenciaram situações envolvendo planejamento no NEM.

Quando questionados sobre a participação em alguma atividade de formação continuada na escola nos últimos dois anos, todos (9) demonstraram que participaram de alguma formação, evidenciando que estão em constante processo de aperfeiçoamento, não obstante, não se pode afirmar o quanto estão aproveitando estas formações. O resultado converge com uma das preocupações de Nóvoa (1992) ao afirmar que uma formação de qualidade ocorre no coletivo, junto à transformação da escola.

De acordo com o perfil dos profissionais, constatou-se que a maioria é do sexo feminino, apresentando pós-graduações Lato Sensu e com experiências ricas no Ensino Médio.

Assim, nesta dimensão, indagou-se, por meio das questões, sobre o tempo investido para o planejamento, como e com quem planejam, se seguem etapas previamente estabelecidas para planejar, assim como as dificuldades encontradas no planejamento do ensino.

Destaca-se que, em Santa Catarina, no momento da aplicação deste questionário em 2023, a hora atividade era regulamentada pela Lei Complementar nº 668/2015, possibilitando a liberação, para cumprimento do período destinado à hora-

atividade em espaços fora da unidade escolar, conforme planejamento da escola, sendo que o professor deveria cumprir 50% da hora-atividade na escola (Santa Catarina, 2023).

A partir da Portaria N° 257 de 02/02/2024, contudo, indica-se que o professor poderá ou não receber convocação pela gestão ou Coordenadoria regional de Educação para participar de forma presencial em atividades de planejamento, mesmo durante momento dedicado à hora-atividade (Santa Catarina, 2024).

Deste modo, o professor precisa realmente utilizar o tempo para o planejamento, organizar o tempo, usar tempo para ler, pesquisar para enriquecer o planejamento. Por outro lado, este fato pode impossibilitar que a equipe realize o acompanhamento do professor e das atividades que realiza na hora atividade.

No que se refere aos participantes da pesquisa, utilizam entre duas a 20 horas semanais para realizar o planejamento. Os dados revelaram que os participantes mencionam realizar planejamento de maneira individualizada. Ademais, apesar de se observar uma abertura para o planejamento colaborativo nas respostas, essa forma de planejar não faz parte da rotina dos participantes.

Nessa perspectiva, quando questionados sobre qual a preferência em planejar com professores que dividem a mesma área do conhecimento ou de diferentes áreas, as respostas indicaram que dois docentes preferem sozinhos, três com áreas afins e quatro em colaboração com áreas diferentes. Inclusive, a resposta de P2 menciona a interdisciplinaridade: “Geralmente com as áreas afins, pois nossos temas têm conexão entre si, favorecendo a continuidade dos temas de forma diferenciada. Mas isso não impede que possamos planejar e trabalhar interdisciplinar com as outras áreas”.

Essa fala revela que o professor compreende a possibilidade de conexão entre temas, o que possibilita o trabalho interdisciplinar. Cabe refletir, diante disso, que “[...] há uma parte que nos cabe, que está em nossas mãos, em nossas aulas, em nossas práticas pedagógicas, assim como em nosso convívio com os outros educadores” (Antônio, 2009, p. 34), evidenciando-se a importância de caminhar para o planejamento colaborativo.

Quando questionados a respeito dos principais desafios no planejamento de ensino no contexto do NEM, as respostas variaram entre cativar os estudantes, atuar frente a redução de aulas em determinadas áreas do conhecimento, interligar as disciplinas e trabalhar em uma infraestrutura inadequada.

Mediante esse cenário, os programas formativos devem priorizar: o planejamento colaborativo dos professores no contexto no NEM, ii) o estímulo a inter e transdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em propostas formativas com foco no planejamento das áreas do conhecimento no NEM pode contribuir para a formação docente, visando atender às mudanças propostas para a referida modalidade de ensino. A partir da nova configuração do NEM, será necessário organizar as disciplinas em áreas de conhecimento e oferecer Itinerários Formativos, o que pode trazer mais flexibilidade aos estudantes, mas também gerar diversos desafios para as escolas e, sobretudo, para os educadores.

Revela-se a importância de ações envolvendo planejamento individual sejam ressignificadas com enriquecimento de reflexões e discussões que potencializam o planejamento e o desenvolvimento de práticas diversificadas. Portanto, a pesquisa revela que o planejamento colaborativo ainda é pouco realizado pelos professores do NEM, mas que as formações podem mudar esse panorama.

Assim, há necessidade de os professores estabelecerem aproximações, relações dialógicas, fazer planejamento em conjunto, considerando que o convívio e a troca possibilitam a construção e ressignificação de conhecimentos que podem enriquecer os planejamentos e transformar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento:** diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. [S. l.]. Porto editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei 9394, 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/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. **Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico.** Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016.

SANTA CATARINA. Portaria N° 257 de 02 de fevereiro de 2024. **Diário Oficial de Santa Catarina,** 2024.

SANTA CATARINA. **Secretaria da educação anuncia ações para beneficiar os professores no segundo semestre.** 2023. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31859-secretaria-da-educacao-anuncia-acoes-para-beneficiar-os-professores-no-segundo-semester>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 617 p.

SILVA, R. M. D.; BEZERRA, I. C.; BRASIL, C. C. P.; MOURA, E. R. F. **Estudos Qualitativos:** enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações. Sobral: edições UVA, 2018.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.

DA LUZ, Elaine Oliveira¹
ABRAÃO, Rejane Spanholo²
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy³

RESUMO

A utilização da brincadeira é um instrumento significativo no campo da educação infantil. Permite que as crianças aprendam com um sentimento de prazer e propósito, acrescentando profundidade e significado à sua educação. A brincadeira não deve ser vista apenas como uma forma de entretenimento, pois também desempenha um papel vital no desenvolvimento de habilidades como atenção, imitação e memória. Além disso, facilita o crescimento da criatividade, sociabilidade, habilidades motoras e inteligência. Metodologicamente apoiou-se na abordagem qualitativa, quanto aos objetivos se estruturou na pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos utilizou a pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento integral da criança, abrangendo as esferas cognitiva, afetiva, social e cultural.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Instrumento Pedagógico. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A introdução lúdica na educação infantil é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, pois permite que elas aprendam de forma divertida e prazerosa. O divertir-se é uma das formas mais atrativas e espontâneas da criança, e quando a ludicidade é utilizada como método de ensino, os bebês e as crianças até 5 anos de idade se envolvem facilmente com as atividades propostas e assimilam os conhecimentos de forma mais efetiva.

É necessário enfatizar a importância da brincadeira no processo educacional das crianças onde busca a necessidade de os educadores assumirem um compromisso diário com essa prática. Embora o brincar seja uma atividade natural na infância, sua inclusão intencional como instrumento pedagógico requer um comprometimento consciente por intermédio dos educadores. Ao assumir uma abordagem lúdica na educação infantil, os educadores reconhecem que o jogar é uma forma prazerosa de aprendizagem para as crianças. No decorrer do brincar, as crianças têm a possibilidade de imaginar, descobrir, recriar, inovar e desenvolver seus conhecimentos de maneira ativa e envolvente (Carvalho, 1992).

Enquanto brincam, as crianças estão constantemente envolvidas em processos de experimentação, a interação social, a resolução de problemas e a

¹Uniarp. Email: rejanespabraao@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-4857-6250>.

²Uniarp. Email: elaineluz78@outlook.com.com, <https://orcid.org/0009-0005-8562-7552>.

³Uniarp. Email: goulart@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0002-1852-8332>.

tomada de decisões são componentes importantes na vida diária, para solucionar problemas, tomada de decisões.

Além disso, os educadores precisam compreender e valorizar o brincar como uma forma legítima de aprendizagem, reconhecendo seus benefícios e integrando-o ao currículo de forma intencional. Isso envolve superar possíveis resistências e preconceitos em relação ao brincar, compreendendo que é através dele que as crianças constroem significados, e são instigados a conhecerem o imaginário que cerca o seu redor e constroem sua identidade (Silva, 2012).

Nessa direção, surge a pergunta de pesquisa: Quais as contribuições do lúdico para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil? O objetivo geral busca identificar as implicações teórico-práticas dos conceitos e das preposições de algumas teorias sobre o lúdico, de modo que essas possam colaborar para o processo completo de desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

METODOLOGIA

Metodologicamente apoiou-se na abordagem qualitativa, quanto aos objetivos se estruturou na pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos utilizou a pesquisa bibliográfica apoiada em autores clássicos e artigos publicados nos últimos cinco anos no Google Acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A importância do lúdico na educação infantil é o fomento à fantasia e a criação. As crianças são naturalmente curiosas e possuem uma enorme habilidade de fantasiar e produzir. As atividades lúdicas proporcionam um ambiente propício para que as crianças possam explorar sua criatividade e desenvolver sua capacidade imaginativa (Vygotsky, 1991). O autor comenta como o divertimento proporciona um contexto de transição entre o comportamento do educando com artefatos palpáveis e o comportamento significativo. Este desligamento do sentido acontece espontaneamente: o discente não tem consciência de ter alcançado esta concepção psicológica. Desta maneira, pode-se dizer que a brincadeira, e suas funcionalidades passam a entender uma determinada função na utilização corriqueira, e passam a fazer parte de peças concretas no cotidiano.

Segundo Vygotsky (1979, p. 45): a criança aprende muito ao brincar. O que parece que ela faz apenas para distrair-se e gastar energia, é uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, pedagógico.

O período da infância é sinônimo de brincadeira. No entanto, para os adultos, a brincadeira é vista apenas como um meio de relaxar e se distrair. O mesmo não pode ser dito aos pequenos, que percebem a brincadeira de forma diferente. Para eles, brincar é uma oportunidade para libertar a criatividade e a idealização, permitindo-lhes aprender mais sobre o mundo que os envolve (Piaget, 1978).

Os entretenimentos e as recreações são nascentes esgotantes de diferentes fontes de formas de se trabalhar a aprendizagem dinâmica e afetuosa. Para um conhecimento ativo é necessário que o educando edifique o entendimento, e absorva o aprendizado. E a recreação é um surpreendente meio para oportunizar o aprendizado (Fantacholi, s/d p.6).

Contudo, é necessário que os jogos e recreações possuam êxito na sua execução. Isto só se conquista no momento que o educador programa suas atribuições, com finalidades bem definidas, com direção e sentido onde a recreação possa ter sentido educacional proporcionando deste modo relação social e o progresso intelectual. Ao dispor dos jogos e brincadeiras o docente inclui as brincadeiras no ensino-aprendizagem para o educando da educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento e o conhecimento do mesmo (Fantacholi, 2017).

O lúdico na educação infantil é uma prática que vem sendo amplamente entendida e utilizada por educadores e investigadores. Isso pode fundamentar que a concepção que brincar é uma ação primordial para o progresso completo do aluno envolvendo parâmetros intelectuais, afetivos, sociais e corporativos.

Segundo Vygotsky (1991), um dos principais teóricos do Desenvolvimento, o jogo tem uma atribuição significativa no aprendizado do entendimento infantil, visto que concede que o educando investigue o universo a sua volta, experimente várias oportunidades e produza novas proporções de proceder e refletir. O brincar também contribui para o desenvolvimento da imaginação, da invenção e da habilidade de determinar adversidades.

Soares (2010, p. 18) elucida que o exercício de forma descontraída existe em todas as divisões sociais e que de todos os pequenos desfrutam de algum lazer e experimentam a prática da recreação.

A brincadeira proporciona aprendizagem e estimula o processo físico, social e intelectual do aluno possibilitando o desenvolvimento verdadeiro, completo e satisfatório da criança. O lúdico oportuniza o conhecimento e fomenta o progresso mental e civil do educando, propiciando uma evolução real, integral e adequada para a criança (Souza, 2015).

Segundo Santos (2002, p. 12), os jogos promovem o conhecimento, o progresso próprio, coletivo e educacional, contribuem para uma propícia sensação de bem-estar, preparam para estados interiores ricos, promovem o recurso de civilização, conversação, transmissão de informação sobre discernimento.

Complementando Pereira afirma que (2005), as ocupações educacionais em forma de recreação manifestam várias habilidades no contexto da sala de aula, por meio do raciocínio lógico, recordação, e memorização, isso tudo sendo crucial para um ensinamento de excelência.

É preciso enfatizar que a utilização do lúdico nas escolas de 0 a 5 anos não deve ser vista como algo superficial ou necessário. Pelo contrário, a brincadeira e o jogo devem ser compreendidos como atividades voluntárias, que encorajaram o planejamento, a intervenção e o acompanhamento dos cuidadores, para que possam cumprir seu papel na formação das crianças. O lúdico na educação infantil também é um enfoque pedagógico que se fundamenta no sentido de que os educandos desenvolvem mais no momento que estão envolvidos em atividades e brincadeiras divertidas (Negrine, 1994).

Percebemos a relevância de interagir com as recreações de atividades que são aquelas em que os educandos reforçam uma determinada circunstância por puro desejo, por ter estimado seus deslizes. Segundo Piaget (1978), o desafio institui-se em afirmações e circunstâncias para o entendimento imaturo, já que os educandos quando se aventuram podem modificar a verdade.

O envolvimento em brincadeiras dá às crianças a oportunidade de experimentar várias possibilidades e habilidades, onde resolvem conflitos, desenvolvem sensibilidades e prática e regularizam seus sentimentos. Por essas razões, o lúdico tem sido cada vez mais valorizado na educação infantil, com muitos educadores incorporando atividades lúdicas e brincadeiras em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, as crianças podem aprender de forma mais significativa e prazerosa a aquisição de competências e capacidades cruciais e necessárias para uma vida adulta bem-sucedida é uma prioridade (Almeida, 2008).

A ludicidade é um tema central na educação infantil, porque através da diversão e jogo que as crianças aprendem e se desenvolvem. É importante destacar que o lúdico deve ser incorporado à prática pedagógica de forma intuitiva e intencional, tendo como intuito a evolução total dos educandos. Dessa forma, é necessário que os professores estejam preparados e capacitados para utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica, de modo a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de forma adequada e efetiva (Almeida, 2008).

Durante o processo de ensino, é imprescindível levar em consideração ambos os aspectos do processo de aquisição de conhecimento, conforme delineado por Piaget (1978). Um aspecto que envolve a absorção de novas informações pelo aluno no seu conjunto existente de entendimentos, enquanto o outro aspecto envolve a promoção do prosseguimento da estruturação intelectual que, por sua vez, simplifica a obtenção de pontuações mais renomadas do aprendizado. Isso acontece devido ao ensino como um processo que enfatiza a importância de promover o progresso da organização intelectual como um fator-chave para permitir que os educandos tenham introdução e discernimentos mais elevados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na recriação através do lúdico, a prática de brincar é apresentada como um modelo de transmissão em que os educandos têm a oportunidade de recriar seu dia a dia por meio do lúdico. A brincadeira é vista como uma maneira de potencializar o aprendizado, construir autodeterminação, equilíbrio, imaginação e contribuir para o desenvolvimento corporal, intelectual, social e emocional dos alunos.

A comunicação através do brincar, evidencia que o ato de brincar é descrito como uma forma de comunicação em que a criança reproduz seu cotidiano por meio da linguagem lúdica. A brincadeira é vista como facilitadora da aprendizagem, construção da autonomia, reflexão e criatividade.

Evidenciou-se o impacto positivo dos Jogos na Educação Infantil, como Kishimoto destaca que os jogos, quando bem executados, têm um impacto construtivo na educação infantil, estabelecendo regulamentações que estruturam e direcionam a atividade. O jogo é visto como uma forma de compensação entre o educando e o espaço, promovendo aprendizagem, criatividade e interação. E no desenvolvimento Integral, salientando que o lúdico é considerado indispensável para a concepção do fundamento na esfera intelectual, emotiva e psíquica. Atividades lúdicas são vistas como dinâmicas e atraentes, proporcionando sucesso no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, simulação e estratégias.

Constata-se que o lúdico na educação infantil é tido como instrumento essencial para criar um ambiente propício à evolução total dos pequenos,

incentivando-os para encarar as adversidades de modo sadio, equilibrado e feliz. O brincar é considerado uma ferramenta fundamental para promover aprendizagem significativa, estimular a criatividade e desenvolver habilidades diversas. Esta compreensão por profissionais que trabalham na educação infantil, assim como todos os envolvidos neste processo, permitirão competências no planejar e executar ações didáticas e formativas executarão um desenvolvimento mais completo, feliz e profícuo para todos os envolvidos. Assim, também se evidencia a necessidade de capacitações constantes, renovadoras para profissionais da educação infantil e parcerias com familiares dos educandos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Bolsa de Assistência Social da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

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

FANTACHOLI, *Fabiane Das Neves*. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico**. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> acesso em: 02 de julho de 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-43.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Baper, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, 1978. Zahar.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5ª ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SILVA, João Da Mata Alves Da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual**. 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf acesso em 26 março 2017.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> acesso em 02 de julho de 2023.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem.** 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx> acesso em 05 de abril 2017. Acesso em 02 de out de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

INTERAGINDO COM FRAÇÕES: RELATO DE UMA PRÁTICA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MAZIERO, Elizabete¹
SANTOS, Juceli Fiorelli²

RESUMO

Esse trabalho foi desenvolvido com o objetivo de demonstrar a importância do fazer pedagógico nos anos iniciais a partir de sequências didáticas. Foi explorada a temática das frações utilizando materiais concretos, como blocos, pizzas fracionadas, barras de fração e objetos do cotidiano, permitindo que os estudantes visualizassem e manipulassem as frações, promovendo uma compreensão mais intuitiva e significativa. Ao incluir elementos lúdicos, como jogos, desafios e atividades interativas, o processo de aprendizado se torna mais envolvente e prazeroso. Jogos que envolvem frações, como dominós, quebra-cabeças e enigmas, ajudam os estudantes a aplicarem o conceito de forma prática, fortalecendo a fixação do conteúdo. Essas abordagens também estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo. Por fim, o uso dessa metodologia amplia o engajamento e a motivação dos estudantes, ampliando as experiências e tornando o ensino significativo.

Palavras chaves: Elementos lúdicos. Materiais concretos. Experiências.

INTRODUÇÃO

A escola de Educação Básica Padre Bruno Pokolm está localizada no bairro Vila Verde, na cidade de Videira, Santa Catarina. Atualmente é a única escola da rede estadual deste município que oferece educação em tempo integral para os estudantes de 1º ao 5º ano. O currículo é diversificado com vistas ao desenvolvimento integral dos educandos, atualmente estão matriculados cerca de **140** estudantes no ensino fundamental I.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC entende como desenvolvimento integral “[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p.14).

Para tanto proporcionar experiências que possibilitem o desenvolvimento integral dos educandos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina “[...] é fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (Santa Catarina, 2014, p.31).

¹ EEB Padre Bruno Pokolm, elizabete948@hotmail.com,

² EEB Padre Bruno Pokolm, jucelifis@sed.sc.gov.br,

A organização pedagógica da escola atende estudantes em tempo integral, demanda de planejamento e articulação entre os envolvidos no processo educativo. Ampliando as possibilidades de tornar a escola um local atrativo e que o conhecimento seja promovido de maneira significativa. Além de buscar o desenvolvimento intelectual, é preciso priorizar o desenvolvimento para a vida cidadã. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular BNCC “[...] a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018, p.14).

Na rede estadual de Santa Catarina a prática pedagógica embasada pelas sequências didáticas é uma orientação constantemente evidenciada, considera-se que desse modo os estudantes poderão ser os protagonistas da própria aprendizagem. Mendes et al (2012) sugerem que o trabalho pedagógico nas escolas priorize a construção dos conhecimentos por meio de sequências didáticas, pois, esta apresenta-se como “[...] um diferencial pedagógico que colabora na consecução dos objetivos” (Mendes; Cunha; Teles, 2012, p.20).

O trabalho com sequências didáticas no ensino fundamental é relevante porque articula os conhecimentos, principalmente, para aqueles que em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois, a organização dessas atividades valoriza o conhecimento prévio dos estudantes, dessa maneira propicia a ampliação das possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos (Mendes; Cunha; Teles, 2012).

Para Nunes e Nunes (2019, p.152) “[...] as sequências organizam as disciplinas sobre um conjunto de atividades que visam fazer com que o aluno adquira certo número de saber fazer e de saberes claramente identificados e previamente definidos”. Entenda-se e ressalte aqui como as habilidades previstas no currículo do 4º ano.

A sequência didática descrita é de cunho disciplinar, porém, tivemos a preocupação de contextualizá-la em todos os momentos. Definimos por objetivo desenvolver o conceito de números fracionários, promovendo situações de aprendizagem prática para assimilação de conceitos teóricos na turma do 4º ano do ensino fundamental.

Conforme preconizado na Proposta Curricular de Santa Catarina “Os conhecimentos científicos precisam ser contemplados no percurso formativo da Educação Básica, de forma contextualizada, considerando as vivências dos estudantes” (Santa Catarina, 2014, p. 157).

Justificamos a escolha do tema pelo fato das frações serem base para conceitos matemáticos mais avançados, como proporções, porcentagens e números decimais. Os conceitos relacionados a frações são usados em situações práticas do dia a dia, como cozinhar, medir ingredientes, compartilhar objetos, entre outros, cujos quais estudantes de 4º ano já possuem acesso, o que desencadeia curiosidade em saber como é, o que significa.

Outro ponto relevante é o fato que a compreensão das frações ajuda os estudantes a resolverem problemas do mundo real. Ao abordar frações de maneira concreta e visual, é possível atender melhor às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e integral. A BNCC refere-se à educação integral como uma necessidade para “[...] aplicar conhecimentos, para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser

proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”.

Por fim, nos apoiamos na orientação da BNCC referente à aprendizagem matemática à qual menciona que para existir aprendizagem é preciso existir compreensão (Brasil, 2018). A partir do momento que o estudante aprende e atribui significado ao que aprendeu poderá fazer o uso dos conceitos. Por isso, a relevância de inicialmente abordar o tema por meio de atividades práticas e embasadas pela ludicidade para a partir disso aplicar e consolidar conceitos teóricos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade foi realizada na EEB Pe Bruno Pokolm. A escola atende estudantes em período integral do 1º ao 5º ano. A turma escolhida é a do 4º ano, possui 28 estudantes com idade entre 9 e 11 anos, destes 25 estão alfabetizados e 3 estudantes ainda se encontram em processo.

O trabalho foi planejado de acordo com as habilidades previstas no currículo do 4º ano do ensino fundamental, preconizadas na BNCC. Durante o mês de julho e início do mês de agosto foi desenvolvida a sequência de atividades relacionadas às frações nas aulas de matemática em aproximadamente 20 aulas.

Utilizamos como recursos, aulas expositivas e dialogadas, desenvolvimento de atividade utilizando material alternativo, cadernos, recursos tecnológicos como tablets e computadores, trabalho em grupo, jogos em equipe e individual facilitando a socialização e o fortalecimento das relações entre os pares.

Envolvemos nessa sequência didática os seguintes objetos de conhecimento: Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica; Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência; cálculo de porcentagens e representação fracionária.

Para que os objetos de conhecimento fossem contemplados e as habilidades desenvolvidas programaram-se atividades com vistas a: “(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso” (Brasil, 2018, p.291). E “(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso” (Brasil, 2018, p.295).

Utilizamos diferentes estratégias pedagógicas para desenvolver e envolver todos os estudantes. Iniciamos ludicamente, posteriormente, foi feito o registro dos conceitos essenciais, bem como a realização de atividades escritas.

Ao realizar esta atividade observou-se o todo (1 Tangerina) como ficaria se fosse dividida ao meio ($\frac{1}{2}$) ou em 4 partes ($\frac{1}{4}$), posteriormente foi feita a contagem dos gomos, com isso foram realizadas situações problemas orais e escritos. Nesse momento o essencial era extrair o conceito de partes de um todo e a possível fração que representa. O mesmo ocorreu com a pizza confeccionada no papelão.

Ao realizar esta atividade os estudantes puderam manusear peças em MDF, e perceber que o todo pode ser dividido em diferentes quantidades de partes. Ao

manusear de maneira lúdica realizaram as montagens dos inteiros e puderam explorar situações problemas de forma oral. Para esta atividade foram utilizadas as frações na vertical e círculos de frações. Posterior às atividades práticas foram feitos registros nos cadernos e desenvolvidas atividades semelhantes de forma teórica.

Ao brincar com o jogo da memória e o dominó envolvendo frações, a turma desenvolveu a habilidade de identificar equivalências das frações. Puderam compreender e consolidar o conceito matemático relacionado a frações. Outro importante ponto nesses jogos foi o estabelecimento de regras coletivas, embora, ambos possuíssem algumas regras básicas e outras foram criadas para que o trabalho em equipe pudesse avançar em termos de comprometimento e assimilação dos conteúdos.

Os jogos lúdicos envolveram trabalho em equipe, discussão e explicação de estratégias. Promovendo a comunicação entre o grupo ajudando a construir uma compreensão compartilhada dos conceitos de frações.

As atividades lúdicas apresentaram situações do mundo real onde as frações são usadas, como dividir uma pizza, compartilhar objetos, dividir tangerinas e jogar os jogos propostos. Ajudando no entendimento de como as frações são aplicadas fora da sala de aula. Isso nos remete a ideia de que “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (Morin, 2011, p.34).

No intuito de aplicar conceitos relacionados a quantidades e frações realizamos a experiência de produzir pizza, tornando a sala de aula um laboratório culinário. Nessa atividade puderam ser explorados diversos conceitos matemáticos (medidas, quantidades, números fracionários, sistema monetário) sem contar todos os outros conceitos relacionados à cooperação e responsabilidade.

A aprendizagem através de jogos, brincadeiras e experimentos práticos pode melhorar a retenção de informações, considerando que os conceitos aprendidos de maneira contextualizada são memorizados de forma mais eficaz.

Depois de ter explorado a sequência didática sobre as frações por várias aulas percebemos que o entendimento dos estudantes sobre o assunto foi melhorando e aos poucos foram se apropriando dos conceitos que até então eram desconhecidos. Para Nunes e Nunes (2019, p.170) “cabe ao professor estabelecer uma relação epistemológica com os objetos matemáticos que lhe possibilite construir Sequências Didáticas, que contextualizam o saber científico”. Isso foi realizado de maneira contextualizada e conforme relatos da turma e vivências que ficarão guardadas na memória.

Para este estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa que se trata de um método que busca compreender os motivos e comportamentos dos fenômenos focando na qualidade das pesquisas, de acordo com o Godoy (1995, p. 21) na pesquisa qualitativa “[...] vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”. A pesquisa descritiva procura descrever os fatos envolvidos no estudo e neste caso foi o uso de interações de maneira prática e participativa porque se desenvolve entre pesquisadores e público envolvido fez uma transformação social e neste sentido a percepção dos estudantes foi significativa para os aperfeiçoamentos e sistematizações dos resultados apontados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com sequências didáticas permite que a construção do conhecimento seja levada em consideração. O tema trabalhado despertou interesse nos estudantes, tendo a participação e o envolvimento do grupo nas atividades proporcionadas, contribuindo para o enriquecimento da aprendizagem e tornando os conceitos significativos ao cotidiano.

As atividades propostas partiram de situações cotidianas como dividir uma tangerina, os gomos de uma tangerina, fatias de pizza, bolachas, litro de água em copos, além de jogos de bingo, dominó e a esperada receita de pizza em que a sala de aula transformou-se em um laboratório. Foi possível aliar a prática à teoria quando as atividades foram desenvolvidas de maneira escrita no caderno e na realização dos jogos e nas demais atividades práticas.

Outro ponto relevante da sequência realizada é que foi inclusiva, permitindo que todos os estudantes participassem das atividades propostas, de acordo com suas habilidades. Mesmo os estudantes ainda em processo de alfabetização foram incluídos nas propostas, podendo demonstrar suas habilidades nos jogos, na confecção de desenhos, nas simulações práticas. Já para aqueles estudantes que possuem conhecimento intelectual condizente com a série, puderam avançar em termos de organização, trabalho em grupo e transformar os conhecimentos abstratos em práticos.

A escola de tempo integral precisa proporcionar propostas pedagógicas com o intuito de valorizar a construção do conhecimento e perceber os avanços que cada estudante conquista no decorrer do processo. Isso foi claramente observado na realização da sequência didática, onde, além do conhecimento teórico sobre o assunto, os estudantes puderam vivenciar como a matemática e o conceito de frações estão por toda a parte e fazem parte da vida.

REFERÊNCIAS

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

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em 10 jun. 2024.

MENDES, Adelma Barros; et al. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*, Brasília, Ano 3, unidade 6. p. 1-47, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Roberto da Silva; NUNES José Messildo Viana. Modelos constitutivos de sequências didáticas: enfoque na Teoria das situações didáticas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 1, p. 148 - 174, JAN/MAR 2019. Disponível em educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n1/2237-9460-exitus-9-1-148.pdf Acesso mai.2024

SANTA CATARINA. Governo do estado. Secretaria do estado de Santa Catarina. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: INVESTIGANDO AS (REPERCUSSÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO

ALVES, Alicia¹
GOMES, Allan Henrique²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir acerca das repercussões do NEM na educação brasileira, intentamos trazemos para a discussão as narrativas de uma professora de Língua Portuguesa com atuação no NEM, a fim de que possamos nos aproximar das repercussões do respectivo sistema de ensino através da interlocução dos seus saberes. Este trabalho é entretido através da análise da sua participação, no ano de 2023, em uma Formação Continuada para Professores/as, arquitetada através das metodologias participativas. Mediante a narrativa docente, apreendemos algumas das repercussões do NEM, entre elas, a intensificação e precarização do trabalho docente. Também vislumbramos que na miríade das metodologias participativas é possível construir uma relação dialógica de comprometimento, que valoriza os saberes dos/as professores/as acerca da sua experiência laboral. Indicamos a potencialidade de realizar pesquisas voltadas à docência através de formações continuadas participativas, que potencializam narrativas promotoras de reflexão da prática docente.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Narrativa Docente. Formação Continuada. Metodologias Participativas.

INTRODUÇÃO

O termo mudança remete à transformação, é o novo inexplorado repleto de inquietações que diz sobre o passado e inaugura o prelúdio para o futuro. Segundo Florestan (2019) o termo mudança, na conjuntura social, pode ser entendido como um processo político que implica o embate entre classes sociais. Assim, o ímpeto da mudança pode tanto protelar o poder da classe dominante, em função de manter ou alterar suas estratégias para associarem as classes intermediárias às suas ideias, quanto ser uma “tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação” (Florestan, 2019, p. 75). Ainda de acordo com esse autor:

O conservador quer a mudança. Se não houver a mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofrer uma crise [...] até a ditadura recente de governo a governo, promoveu mudanças substantivas para continuar existindo, crescendo, mantendo-se como ditadura. O conservador deseja mudança, mudança essencial para manter o conservantismo, para vitalizar o conservantismo (Florestan, 2019, p. 75).

¹ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, psi.aliciaalves@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8304-9025>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/7249561504994814>.

² Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, allanhg@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8304-9025>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/4153727775263193>.

Tais mudanças que se perfazem de diferentes formas, podem, segundo Coutinho (2022), serem uma estéril colisão entre o velho e o novo, com a inexistente possibilidade de transformação. O autor estabelece tal reflexão a partir do termo (contra)reforma, versado por Antonio Gramsci como a inópia restauração do velho para o novo.

Este entendimento toma robustez quando articulado com a discussão acerca do Novo Ensino Médio (NEM), uma política educacional da educação básica, instituída pela Lei federal nº 13.415 de 2017, no mandado do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), e implementada no ano de 2022 no mandado do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Desde então, o sistema educacional brasileiro tem passado por assíduas mudanças no currículo escolar, sendo fragmentado através da incorporação de diferentes áreas de conhecimento e com o aumento da carga horária anual, afetando, rigorosamente, no trabalho docente e na experiência de aprendizagem de estudantes do ensino médio de todo o país.

Uma das determinações do NEM é o aumento progressivo de 1.400 horas da carga horária anual, buscando tornar o ensino médio integral, correspondendo a ampliação semanal de 37,5 horas, em que cinco horas, obrigatoriamente, devem ser atribuídas a Língua Portuguesa e Matemática e oito horas destinadas aos itinerários formativos. Estes, por sua vez, surgem através da proposta de diversificar e tornar flexível o ensino, proporcionando ao estudante “escrever sua história” garantindo que assim “a qualidade da educação vai dar um salto” (MEC, 2021). Os respectivos itinerários caracterizam-se enquanto uma modalidade de ensino que pode ser orientada para cinco áreas específicas do conhecimento, entretanto, é importante destacar que das cinco modalidades dispostas, com recorrência, é a quinta modalidade de ensino, formação técnica e profissional, a mais ofertada nas escolas (Frigotto, 2022). Já foram facultadas nesta modalidade “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar” (GLOBO, 2023). Essa aguda fragmentação do currículo, falseada pelo suposto protagonismo dos estudantes, torna as demais áreas do conhecimento negligenciáveis, uma vez que são eximidas de parâmetro específico de carga horária, sendo atribuído à instituição de ensino a responsabilidade de distribuí-las a partir de suas próprias possibilidades.

Nesse sentido, o NEM não apresenta nada de substancialmente novo, ao contrário, é uma reconfiguração do que já vivemos anteriormente através de estratégias dos movimentos liberais, como, por exemplo, a educação tecnicista em 1970 que fundamentava-se em uma ideia de neutralidade com práticas voltadas essencialmente para o mercado de trabalho. No atual cenário, vivemos novamente tais estratégias, todavia, agora versadas pelos movimentos *neoliberais* que buscam sentenciar a educação brasileira ao seu bel prazer, “se o conservador quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder ou, então, para amplificá-las, para não correr riscos” (Florestan, 2019, p. 77).

METODOLOGIA

Dada a exposição, que apreende em específico uma breve reflexão acerca da intencionalidade da atual (contra)reforma, intentamos, a partir deste ponto, trazer para a discussão as narrativas de uma professora de língua portuguesa com atuação

profissional no NEM, a fim de que possamos nos aproximar das repercussões do atual sistema de ensino através da interlocução dos saberes constituídos a partir de sua experiência de atuação.

A pesquisa ocorreu através da análise da participação, no ano de 2023, da respectiva professora em um Curso de Formação Continuada para Professores/as, que visa trabalhar com docentes da rede pública em escolas localizadas no norte catarinense. Para maior compreensão do mapeamento metodológico, devemos salientar que este percurso de formação é arquitetado através das pesquisas participativas. Um dos principais precursores de tal metodologia é o pesquisador e sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925 - 2008) que em seus trabalhos prezou por uma relação dialógica de respeito e valorização dos saberes dos sujeitos participantes, tendo como foco de análise “as questões sociais, de exploração, dependência e marginalização dos povos latino-americanos” (Cichoski, 2021, p. 21). Para tanto, Fals Borda rompe com uma ciência científicista, maquinada através dos cânones resultantes do colonialismo. Assim, contribuiu com os avanços da *Investigación-Acción Participativa* (IAP), com ênfase

na práxis e na devolução sistemática do *conhecimento construído juntos aos sujeitos*, trabalhando na construção de uma ciência autônoma e de um paradigma alternativo, onde a América Latina é percebida e entendida a partir do seu interior, da sua regionalidade, *da sua realidade social*” (Cichoski, 2021, p. 22, grifo nosso).

Dado o exposto, prezar pelas metodologias participativas em um percurso de formação continuada para professores/as, é romper com a hipertrofia de formações que nada tem haver com o contexto de atuação, com a realidade social e com as vivências dos/as participantes, em uma relação autoritária e hierárquica que interdita qualquer possibilidade de valorização dos saberes docentes.

É a partir da aquiescência das metodologias participativas que este percurso ocorreu, composto por dez encontros que buscaram abordar as concepções, experiências e significações que entretecem o trabalho docente. Vale ressaltar que as narrativas expostas a seguir são fruto de um trabalho mais amplo, em que cada encontro teve a duração de uma hora, sendo posteriormente transcritos e tornando-se documentos que foram armazenados em um acervo documental de pesquisa. Sendo assim, as narrativas que constituem este trabalho foram escolhidas especificamente devido sua pertinência e significação em relação à nossa discussão acerca da política educacional no Novo Ensino Médio. A proposta da próxima seção concerne acerca da discussão da análise e enunciação da nossa interlocutora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Laval & Vergne (2022) existe um interesse lucrativo em ter estudantes com maior formação profissionalizante, visando trabalhadores mais bem formados e “já habituados à disciplina das organizações” (p. 17). Acerca deste aspecto, quando pensamos na carga horária atribuída aos estudantes do ensino médio — que devem permanecer na escola 37,5 horas semanais, segundo a proposta de ensino integral — percebemos uma semelhança com a carga horária da jornada de trabalho proletarizada, onde o tempo diário em que o trabalhador permanece na

empresa é de oito horas, totalizando em 40 horas semanais. Nota-se que o tempo de permanência na escola é quase em sua totalidade, senão estritamente, inculcado através do tempo que regula o horário fabril. Ao efeito do processo de ensino aprendido outorgado nesse tempo, nossa interlocutora anuncia

Os únicos que ainda conseguem fazer um trabalho, que sabem discutir um tema de um trabalho são as terceiras séries do ensino médio, o primeiro e segundo (faz negativa com a cabeça). Eles [terceiro ano] não pegaram esse novo sistema de ensino médio [no primeiro e segundo ano], eles conseguiram manter ainda a carga horária das três aulas de língua portuguesa, das três aulas de matemática, as aulas de filosofia, de sociologia, essas coisas parecem que não, mas ajudam a criar um bom cidadão, eles abrem a tua visão, sabe? É a base e se você não tem a base, o que acontece? Você não tem estrutura.

A professora ainda relata, “*o pessoal da manhã tem duas aulas e o pessoal do noturno tem uma aula só [...] aí eu fico assim, eu dou literatura ou dou gramática?*”. Essa restritiva carga horária de língua portuguesa e dos demais ensinos é consequência da demasiada atenção atribuída aos itinerários, que austeramente tomam para si o maior tempo da instituição. A intenção desta discussão não é condenar a formação técnica, mas evidenciar que o caminho não é alavancá-la em detrimento dos demais ensinos, muito menos atribuir essa formação para profissionais despreparados, uma vez que a escolha do/a docente para o itinerário não tem nenhuma métrica, a não ser ter um “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (Art. 61 da Lei nº 9.394/96, LDB). Quanto a repercussão desta fragmentação do currículo, a professora anuncia

Eu não consigo entender, até pesado o que eu vou falar, mas do meu ponto de vista o sistema não quer que a gente tenha mais alunos pensantes, *quer fazer dos nossos alunos, dos nossos adolescentes, bonequinhos de marionete, eu não concordo com isso [...]* precisamos de alunos, de cidadãos pensantes (grifo nosso).

A repercussão no processo de ensino-aprendizagem também impacta significativamente no trabalho docente, em que “os professores veem a si mesmos como espectadores, destinatários ou, ainda, entregadores de um *pacote formativo*” (Tonieto *et al*, 2023, p. 02, grifo dos autores). Nossa interlocutora reflete sobre essa densa trama

Cada dia que passa vemos que somos apenas um número [...] é nosso trabalho que tá ali, a gente se sente frustrado, a gente se sente incapaz e a gente se culpa por isso, mesmo sabendo que a culpa não é nossa, que a culpa é do sistema, é bem difícil.

Impositivamente o NEM enlaça o trabalho docente com austeridade e busca avultar suas práticas direcionando-as para atender as vontades mercadológicas do capital. Segundo Freitas (2012), uma vez a educação capturada pela lógica capitalista, passa a obedecer aos interesses econômicos fabricando e instrumentalizando os sujeitos com a intencionalidade de agregar cada vez mais valor ao capital humano, para, por fim, oferecer ao mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encaminhando para a conclusão deste trabalho, é importante mencionar que os estudos na área da educação exigem do pesquisador uma análise aprofundada acerca do conjunto de influências que atuam na decisão e implementação de políticas (Mainardes, 2009). Dessa forma, as reflexões construídas até aqui são apenas um recorte de uma discussão mais ampla, que deve considerar as diferentes interseccionalidades que abarcam a profundidade do problema. Foi possível assim, nesta brevidade, nos aproximarmos reflexivamente das repercussões do NEM na educação brasileira, em que tanto o processo de ensino-aprendizado, quanto o trabalho docente, são aviltados pela lógica neoliberal. A análise e leitura das narrativas puderam evidenciar os objetivos da (contra)reforma do ensino médio, expondo as fragmentações em curso vivenciadas no atual sistema educacional brasileiro.

Torna-se também imprescindível notabilizar a importância de ter realizado a análise deste trabalho através da participação da respectiva professora, interlocutora da sua própria experiência. Indicamos a potencialidade de realizar pesquisas voltadas à docência através de formações continuadas participativas, que potencializam narrativas promotoras de reflexão da prática docente.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC- pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º 20/2024. Programa Fapesc de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CICHOSKI, Pamela. **A interdisciplinaridade na pesquisa e na ação participativa:** contribuições de Orlando Fals Borda. Rio de Janeiro: Editora Consequências, 2012.
- COUTINHO, C. N. **A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?** . *Revista Novos Rumos*, v. 49, n. 1, 2022.
- FLORESTAN, Fernandes. **A formação política e o trabalho do professor** . Marília: Lutas Anticapital, 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 2022, **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país:** entrevista com Gaudêncio Frigotto. João Vitor Santos, Instituto Humanitas, 2022.

GLOBO, O. **Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro.'** Rio de Janeiro, v. 23, 2023.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática: A revolução escolar iminente.** Editora Vozes, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio.** Youtube, 14 de julho de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/rffon63gGBY?si=vBwFWJt5wH1Nv5W3>>. Acesso em 12 de jun de 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico metodológicas.** 2009.

TONIETO, Carina et al. **Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente.** Educação, p. e62/1-27, 2023.

REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: UM LEVANTAMENTO A PARTIR DO PORTAL CAPES

SILVA, Eloane Rosa da¹
UJIIE, Nájela Tavares²

RESUMO

A Educação Infantil passou por grandes mudanças e desafios em tempos pandêmicos. Nesse sentido, pesquisas realizadas acerca do período pandêmico poderão dar base para novas pesquisas. Frente ao exposto, esse trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática junto ao Portal Capes Teses e Dissertações, com busca conjugada, pautada nos descritores “educação infantil” e “pandemia”. O estudo possui enquadramento metodológico exploratório e documental, sendo que na inicial obteve um resultado de 23 dissertações, que foram refinadas considerando unificação temática e disponibilidade textual, totalizando 15 produções para análise. A análise estruturou-se mediatizada por título, resumo, palavras-chaves e localização. Permitiu identificar por localidade e título a quantidade de publicações com os termos subscritos nas regiões do país. Os resultados são esparsos e justificam a realização de pesquisa na área como a que se pretende encetar com verticalidade na prática pedagógica no contexto pandêmico e pós-pandêmico com crianças pré-escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Portal Capes. Revisão Sistemática.

INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo foi surpreendido pelo COVID-19, doença ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) que resultou em milhares de mortes em vários países. Com intuito de conter a pandemia houve um alerta mundial para adotarem medidas de prevenção que pudesse diminuir os casos de contaminação e sucessivamente de mortes. Nessa perspectiva, os órgãos gestores da educação paranaense publicaram o Decreto Estadual Nº 4.230 de 16 de março de 2020 que suspendeu as aulas presenciais em instituições públicas e privadas, advertindo que as crianças permanecessem em casa e o processo de isolamento social instaurou-se.

Neste sentido, a educação passou por desafios que afetam a todos, da Educação Infantil ao Ensino Superior, que foram levados ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) definem que no ensino remoto “[...] o processo é centrado no conteúdo e a comunicação é predominantemente

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Professora da Rede Municipal de Nova Olímpia-PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4649115142335307>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9567-8102>. E-mail: eloanesilva2@hotmail.com.

²Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa: estudos da infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência”.

Entretanto, no escopo da Educação Infantil sendo as crianças pequenas e pequenininhas, a etapa pautada em interações e brincadeiras, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) e a práxis educativa um ato relacional e interdisciplinar de cuidado-educação, os desafios foram ainda maiores.

De acordo com Pietrobon, Ujiie e Godoy (2023) as escolas de educação infantil públicas paranaenses adotaram estratégias de aproximação com as famílias por meio de envio de atividades impressas às crianças, interações de grupos de WhatsApp, vídeos explicativos de temas diversos, contudo, houve também dificuldades no que tange aos recursos tecnológicos e redes de dados para uma interação melhor, além da dificuldade dos pais e responsáveis em realizar essa interação entre o conhecimento e as crianças, o que trouxe limites no aprendizado das crianças de modo geral.

Diante do cenário indagamos: O que se alterou na prática pedagógica de professores da Educação Infantil no contexto pandêmico? E mediatizados pela questão encetamos a revisão sistemática junto ao Portal Capes Teses e Dissertações, pautada nos descritores “educação infantil” e “pandemia”, que traremos à baila neste trabalho, para identificar quantas e quais pesquisas focalizaram a prática pedagógica na Educação Infantil no contexto pandêmico.

METODOLOGIA

Segundo Falbo (2018) uma pesquisa de revisão sistemática tem sustentação ancorada em questionamento, planejamento, condução e sistematização da busca, em um mapeamento que enriquece e contribui para a seara da pesquisa.

Nestes termos realizamos uma busca conjugada no Portal Capes Teses e Dissertações, sem filtro, com dois descritores “educação infantil” e “pandemia”. Obtivemos um resultado de 23 dissertações e nenhuma tese, que foram refinadas considerando unificação temática e disponibilidade textual, totalizando 15 produções para análise, que desdobramos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1 que segue apresentamos o levantamento realizado, tendo em vista o tema “Educação Infantil” “Pandemia” e suas relações com o ano de publicação, título, autoria e instituição de pertencimento.

Quadro 1 – Revisão Sistemática de Dissertações do Portal Capes.

Nº	Ano	Título	Autores	Instituição
D1	2021	Saúde mental de professores de Educação Infantil frente à Pandemia Covid-19: Um estudo em uma escola municipal de Campo Grande/MS	VIEIRA, Camila Penha Duré	Universidade Católica Dom Bosco

D2	2021	A Educação Infantil em Vitória de Santo Antão-PE, no contexto da Pandemia do Covid-19	SILVA, Waleria Vila Nova	Universidade Federal Rural de Pernambuco Fundação Joaquim Nabuco
D3	2021	A prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil no contexto da Pandemia	KUJAWA, Elenize Aparecida Santos	Universidade Federal Rural De Pernambuco Fundação Joaquim Nabuco
D4	2022	As atividades educativas não presenciais como prática de ensino na Educação Infantil em tempos de Pandemia: desafios e possibilidades	FREITAS, Rosângela De Lourdes Silva	Centro Universitário Adventista de São Paulo
D5	2022	Educação infantil em tempos de pandemia: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 à 3 anos	MACHADO, Leandra Souza	Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro/PPGE
D6	2022	Repertório sobre a contenção/movimento do corpo: Percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia	CAMPOS, Sheila Garbulha Tunuchi	Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba-SP
D7	2022	‘Retratos remotos’ do brincar no currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de livramento de Nossa Senhora - BA?	PEREIRA, Hortênci Pessoa	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
D8	2023	Sentidos atribuídos ao trabalho docente na Educação Infantil em contexto de Pandemia	CARVALHO, Jéssica Araújo	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras.
D9	2023	O trabalho pedagógico com movimentos corporais na Educação Infantil em tempos de pandemia	JUNIOR, Paulo Cesar Cadima	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
D10	2023	Narrativas das Professoras da Educação Infantil: significações das trajetórias	RODRIGUES, Michela	Universidade de Taubaté

		vivenciadas em tempos de pandemia		
D1 1	2023	Violência intrafamiliar e suas repercussões nas instituições de educação infantil no contexto da pandemia da covid-19	SILVA, Fabiola Pereira Machado	Universidade Do Planalto Catarinense – Uniplac
D1 2	2023	Impactos da Pandemia Covid-19 na Educação Infantil: percepção de gestores e professores da rede municipal de Alegrete, RS	MACHADO, Eliza Araujo	Universidade Franciscana
D1 3	2023	Interações de crianças e professoras em um núcleo de Educação Infantil de Itaúna-MG durante a Pandemia de Covid-19: O que as crianças nos revelam sobre o ensino remoto emergencial	CAMARGOS, Elaine Maria	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
D1 4	2023	Práticas de contação de histórias na escola de Educação Infantil e a Pandemia de Covid-19: reflexões acerca de dois canais do <i>Youtube</i>	AMARAL, Ketty Claudia Neves	Universidade Federal de São João Del-Rei
D1 5	2023	“Ah, não gosto do Corona, ele nunca me deixou brincar”: o que dizem as crianças sobre as vivências na Educação Infantil durante/pós Pandemia da Covid-19 (2020-2022)?	MESQUITA, Natália Aparecida Alves	Universidade do Estado de Minas Gerais

Fonte: Organização das autoras, a partir da coleta Portal Capes Teses e Dissertações

No que se refere ao mapeamento e localização das dissertações no território brasileiro temos três pesquisas na região sul, sendo uma no Paraná (D5), uma em Santa Catarina (D11) e uma no Rio Grande Sul (D12), oito dissertações na região sudeste, sendo cinco no Estado de São Paulo (D4, D6, D8, D9 e D10) e três no Estado de Minas Gerais (D13, D14 e D15), uma pesquisa situada na região centro-oeste no Estado do Mato Grosso do Sul (D1) e três pesquisas na região nordeste, sendo duas no Estado do Pernambuco (D2 e D3) e uma na Bahia (D7), não obtivemos nenhuma pesquisa situada na região Norte.

Frente ao exposto, no nosso âmbito de pertença, região sul e Estado do Paraná temos apenas uma pesquisa voltada ao foco de congruência, D5, a qual teve por objetivo geral “reconhecer como se efetivou e quais desafios fizeram parte da docência na Educação Infantil em tempos de pandemia, no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Guarapuava-PR”. Esta pesquisa dialoga com nosso interesse de estudo que é a na prática pedagógica no contexto pandêmico e pós-pandêmico com crianças pré-escolares, muito embora verticalize a análise para as crianças de 0 a 3 anos.

Para além, da pesquisa situada no território paranaense identificamos mais cinco pesquisas com foco na prática pedagógica da educação infantil e trabalho docente no contexto da pandemia sendo elas D2, D3, D4, D8 e D13, as quais foram arquivadas para posterior leitura na íntegra.

Considerando as temáticas de aprofundamento das dissertações vislumbramos três pesquisas com foco na prática pedagógica corporal que leva em consideração o movimento na escola da infância (D6, D7 e D9). E outras seis dissertações com temáticas individualizadas que discutem a saúde mental dos professores da educação infantil na pandemia (D1), narrativas de professores da educação infantil em tempos pandêmicos (D10), violência intrafamiliar e repercussões na educação infantil na pandemia (D11), percepções de gestores e professores da educação infantil na pandemia (D12), prática da contação de história via YouTube e a educação infantil na pandemia (D14) e escuta das vozes das crianças acerca do durante e pós pandemia (D15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo do estudo que se enquadra como uma revisão sistemática via portal Capes Teses e Dissertações, constatou-se que temos resultados esparsos que justificam a realização de pesquisa na área, como a que se pretende encetar com verticalidade na prática pedagógica no contexto pandêmico e pós-pandêmico com crianças pré-escolares do município de Nova Olímpia, localizado na região noroeste do Estado do Paraná.

Destacamos a existência de apenas uma publicação acerca da temática no âmbito paranaense. E ao considerar a convergência temática do universo analítico de quinze dissertações ponderamos que seis delas poderão vir a constituir base referencial significativa para nossa dissertação que está em andamento.

Nesse sentido, a revisão sistemática permitiu aproximação com as pesquisas correlatas, bem como levou-nos a compreender a relevância de novos estudos e investigação acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FALBO, Ricardo de Almeida. Mapeamento sistemático. **Retrieved October**, v. 7, 2018. Disponível em:

<http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/fetch/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20%20v1.0.pdf> Acesso: 01 de outubro de 2024.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**. v. 20, 2020, p.1-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079> Acesso em: 01 outubro de 2024.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 4.230/2020**. Dispõe sobre as medidas para Enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em:

http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/2020/DecretoEstadual4230_COVID19.pdf. Acesso em: Junho 2024.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. Um estudo sobre práticas pedagógicas de professores(as) de pré-escola, no contexto de distanciamento social. **Ensino & Pesquisa**. v.21, n. 1, 2023, p. 109-122. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7747> Acesso em: 01 outubro de 2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EMERGENTE E COMPLEXA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TURCATTO, Ana Janete¹
GUIMARÃES, Debora Passos²
MEDEIROS, Janete Jungles³
SIMÃO, Vera Lúcia⁴

RESUMO

A formação continuada de professores é fulcral como contribuição para aprendermos a lidar com desafios de uma educação emergente e complexa. A necessidade de se propor respostas inovadoras e criativas frente às demandas de uma educação contemporânea, torna-se inerente aos processos pedagógicos, bem como nas relações interpessoais, na singularidade de cada sujeito e nos diferentes contextos. Este estudo é compilado das pesquisas das três primeiras autoras que cultivam a importância de uma abordagem formativa, integrando as atividades do Mestrado Profissional de Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois analisa-se como a complexidade pode ser incorporada ao processo formativo para colaborar com educadores a desenvolverem estratégias que favoreçam o aprendizado integral, inclusivo e sustentável.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação continuada de professores. Educação emergente e complexa. Práticas pedagógicas reflexivas.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea coloca o professor na condição de eternos aprendizes. Constantemente, este se depara com questões emergentes e, por vezes, sensíveis, desde os impactos das novas tecnologias e mídias digitais até problemas sociais, como desigualdade, diversidade cultural, bullying e saúde mental. Esses temas exigem do professor não apenas um conhecimento técnico, mas também habilidades socioemocionais para lidar com situações complexas de maneira empática e reflexiva. Além disso, questões globais como as mudanças climáticas, o respeito à diversidade e a busca por uma educação inclusiva e equitativa fazem parte das demandas que surgem no dia a dia escolar. Tudo isso somado a baixos salários e jornadas de trabalho exaustivas em que muitas vezes são exercidas em diferentes instituições.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail, anajanete2005@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0009-0003-9163-1050>, <https://lattes.cnpq.br/6707345139692381>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail deborabitiguimaraes@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-3088-5284>, <https://lattes.cnpq.br/9953350994979414>

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail janete001jungles@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0012-0707>, link do currículo lattes. <https://lattes.cnpq.br/9948721514492597>

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail, vera.simao@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Frente aos desafios, o professor necessita ser capaz de mediar conflitos, promover um ambiente de diálogo e inclusão e, ao mesmo tempo, incorporar temas contemporâneos ao currículo, de forma a contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo descrever as contribuições da formação continuada na perspectiva da complexidade a partir de Morin, Moraes e Petraglia.

Propõe-se com este estudo, encorajar aos professores para que se inspirem a desenvolver resiliência ativa de si, alicerçada em uma formação profissional na perspectiva da complexidade e em direção a uma educação que promova oportunidades de aprendizagem a partir da vida e para a vida.

METODOLOGIA

A fim de responder ao objetivo desta pesquisa que consiste em descrever as contribuições da formação continuada na perspectiva da complexidade a partir de Morin, Moraes e Petraglia, destacam-se os procedimentos sistemáticos que respaldam a pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa.

Quanto a pesquisa bibliográfica nos apropriamos do conceito de Gil onde o autor explica que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008, p.27) Uma das particularidades deste tipo de pesquisa é oportunizar o contato direto com fontes reconhecidas cientificamente.

Segundo Minayo, (2009, p.21) a pesquisa qualitativa refere-se “[...] a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, 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”.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMERGENTE E COMPLEXA

Os desafios vivenciados na educação contemporânea, ocorre de forma acelerada e emergente, e requer resiliência para lidar com essas mudanças constantes no ambiente educacional. Os educadores lidam constantemente com as diferenças entre os estudantes, sejam elas culturais, socioeconômicas, linguísticas, e de habilidades. Além disso, as atualizações frequentes no currículo e nas práticas pedagógicas exigem que se adaptem rapidamente. Como não bastasse, ainda com a integração de novas tecnologias no ensino, requer-se que os professores aprendam e implementem constantemente novas ferramentas. Outro desafio enfrentado é o gerenciamento de atitudes variadas dos estudantes, quanto a valores éticos, estéticos, humanos, o qual requer uma formação com base em valores e no desenvolvimento da consciência. Enfrentam também, uma série de desafios adicionais com exigências administrativas e burocráticas que impactam seu trabalho, além da carga excessiva de trabalho, que pode levar a problemas de saúde, comprometer sua eficácia e bem-estar.

A formação continuada, é uma possibilidade importante para enfrentar esses desafios educacionais, o qual, deve ser vista como um processo permanente e dinâmico, em que o professor é um aprendiz contínuo, buscando compreender e atuar de maneira significativa dentro da complexidade do mundo atual. Na actual conjectura educacional, manter-se atualizado com diferentes práticas pedagógicas, novas teorias educacionais, tecnologias e questões emergentes e contemporâneas tornam-se fundamentais, frente à educação para o século XXI.

Nessa direção, pode-se destacar o pensamento complexo de Edgar Morin, o qual, propõe uma reforma na maneira de pensar, uma nova construção do pensamento” (Morin, 2005). Essa nova construção do pensamento envolve compreender a interconexão entre as partes e o todo, reconhecendo as incertezas, contradições e múltiplas dimensões presentes em qualquer fenômeno. Promove a propensão para que os professores e estudantes possam enfrentar desafios complexos, entender perspectivas diversas, desde pontos de vista, experiências, valores e contextos. Cada situação com características e singularidades próprias que oportunizam aprendermos a partir da interrelação entre diferentes elementos, contextos, realidades, sujeitos. Ao aprendermos a se colocar no lugar do outro, aprendemos também a olhar as coisas ao nosso redor a partir da sensibilidade e escuta atenta e por sua vez, aprender a partir de tudo e todos, coadunando com a complexidade em si.

Para Moraes (2010) atender às exigências de uma formação integral do professor e, simultaneamente trabalhar a partir da complexidade da realidade, é essencial adotar abordagens que tragam esperança por meio de uma proposta educacional que promova transformações profundas e significativas, tanto no desenvolvimento pessoal quanto profissional dos educadores. Ao integrar essas perspectivas, valorizamos a prática pedagógica e criamos um ambiente de aprendizado mais impactante e significativo.

Petraglia contribui para esse esclarecimento, enfatizando que o pensamento complexo “[...] é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida [...] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo”, (Petraglia, 2013, p. 16). Valoriza a integração dos diversos campos de conhecimento, favorecendo uma visão mais sistêmica e relacional da realidade, possibilita que os educadores e estudantes que, reflitam sobre suas ações e enxerguem o mundo ao seu redor com lentes de experiências e desenvolvam habilidades para lidar com as incertezas e os desafios contemporâneos.

Para tanto, destaca-se a importância de uma abordagem pedagógica fragmentada, religando diversos saberes, que leve em conta a complexidade, e transdisciplinaridade em sala de aula. A educação, carece ser pensada como espaço dinâmico e aberto, onde diferentes formas de conhecimento, são valorizadas. A aprendizagem é uma experiência vivida de maneira integral, através de nossas interações com o mundo físico e social, o local, global, multidimensional e complexo. Neste sentido Moraes (2010, s.p.) corrobora com essa ideia afirmando que “os conteúdos são importantes, mas as experiências, as vivências dos processos, bem como as aprendizagens delas decorrentes são fundamentais para o sucesso de um curso de formação docente”.

A formação continuada contribui para o repensar a educação, mudando este paradigma de separação, de educação fragmentada, para o religar proporcionando

aos educadores uma visão mais ampla e profunda, para enfrentar os desafios complexos e emergentes da educação contemporânea de maneira mais eficiente e criativa.

Os desafios da educação contemporânea, marcada por um ritmo acelerado e mudanças constantes, requer uma formação que transcenda os conteúdos curriculares, valorizando o sujeito em sua totalidade, reconhecendo sua multiculturalidade e singularidade. Para isso, é essencial abordar temas como consciência ética e social, criatividade e resiliência. Esses aspectos não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem um caráter mais humanizador e colaborativo, preparando os estudantes para enfrentar as adversidades com empatia e solidariedade. (Reikavieski, Simão, Tonkio, 2022).

Neste sentido a teoria da complexidade, inspirada por pensadores como Edgar Morin, Petraglia e Moraes, nos ensina que o conhecimento não deve ser fragmentado, mas sim integrado como um todo, priorizando a interdependência entre diferentes áreas do saber e aspectos da vida humana. Moraes (2007, p.21) esclarece “é a complexidade que nos ajuda a compreender e explicar a realidade educacional, esclarecendo-nos que esta não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação, mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis.” Em vista disso, Petraglia, Moraes e Morin, trazem contribuições significativas à formação continuada, especialmente ao considerar a educação sob a ótica da complexidade.

Morin, ressalta que a formação continuada de professores é extremamente pertinente no contexto contemporâneo, pois em um mundo em constante evolução e transformações sociais, culturais e tecnológicas, a complexidade vem contribuir para o desenvolvimento de competências que vão além de conteúdos técnicos. Essas competências englobam a capacidade de pensar criticamente e agir de forma ética diante de problemas globais.

Moraes, ressalta a importância da formação continuada como um processo fundamental para o promover uma prática docente reflexiva e investigativa nos educadores, ao considerar a educação como um sistema vivo em constante evolução. Essa abordagem instiga o professor a atuar de maneira flexível e adaptável, na medida que também os encoraja a questionar e reavaliar constantemente suas metodologias e abordagens pedagógicas. Nesta perspectiva a transdisciplinaridade emerge como um ponto-chave, uma vez que promove a integração de diferentes saberes e práticas que transcendem as fronteiras disciplinares, oportunizando os alunos a enfrentar os desafios complexos da atualidade.

Petraglia traz uma contribuição valiosa ao abordar a formação continuada dos educadores a partir de uma perspectiva complexa, enfatizando a importância de uma abordagem sistêmica que ressalta a necessidade de integrar o ambiente educacional como parte de um contexto social, cultural e político mais amplo. Ela sugere que ao dialogarem com diferentes realidades, permitam aos docentes compreender e responder às demandas emergentes da sociedade.

As colaborações de Petraglia, Moraes e Morin oferecem uma base sólida para a formação continuada na perspectiva da complexidade. No atual contexto de incertezas, mudanças e desafios se faz necessário promover o pensamento integrador e transdisciplinar de maneira que os professores desenvolvam a capacidade de interconectar saberes e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é fundamental para os professores enfrentarem os desafios contemporâneos. Ao estar em constante formação, na condição de eterno aprendiz, aprende a promover um ambiente que valoriza a inovação, a flexibilidade, a capacidade de enfrentar adversidades, situações emergentes, equidade social e direitos humanos em seu currículo. Isso está diretamente relacionado à formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, que compreendam a importância do desenvolvimento sustentável e do respeito à diversidade.

As contribuições de Petraglia, Moraes e Morin para a formação continuada na perspectiva da complexidade, são fundamentais para enfrentar os desafios da educação contemporânea, pois evidenciam a necessidade de uma abordagem sistêmica, transdisciplinar e reflexiva. Consideram também que a formação continuada é capaz de promover o pensamento crítico, ético e adaptável, essas ações são essenciais para lidar com a incerteza e a interconexão do mundo atual.

Em uma sociedade em constante transformação e interconectada, a escola necessita lidar com a complexidade da vida e do mundo, possibilitando o aprendizado que emerge das interações entre diversas disciplinas, bem como das interações com o mundo exterior à escola. Proporcionando aos estudantes vivenciarem e refletirem sobre os desafios e responsabilidades que a sociedade contemporânea impõe.

Portanto, para que esse modelo de educação se consolide, a formação continuada dos professores é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de competências reflexivas e adaptativas. Em uma sociedade globalizada, a complexidade torna-se uma condição essencial na formação continuada, pois assim os docentes estarão qualificados para promover práticas pedagógicas inovadoras que integrem diferentes saberes formando cidadãos mais conscientes e engajados, prontos para contribuir de maneira responsável em um mundo de incertezas, desafios e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

MORAES, Maria Cândida. **Formação docente e transdisciplinaridade**. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) Innovación y Creatividad (CD-ROM). Barcelona: Giad., 2010.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, set./dez, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

REIKAVIESKI, Sandra Bernadete Pinto, SIMÃO, Vera Lúcia; TOMIO, Daniela. **A formação continuada de professores nas premissas da ecoformação e suas implicações em uma escola: Desafios em tempos pandemias**. Revista Diálogo Educ. Curitiba, v 22, n.72, p.34-60, jan./mar.2022.

REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO COMO POSSIBILIDADE PARA APRIMORAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

MAZZURANA, Elis Regina¹

PRIGOL, Edna Liz²

WOLF, Verediane Muller³

ADACHESKI, Adriana Aparecida Dihl⁴

ROSA, Ângela Maria Crotti da⁵

RESUMO

A formação inicial de professores no Brasil visa assegurar a qualidade da Educação Básica, onde o desafio atual é superar práticas pedagógicas fragmentadas nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades. Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre as contribuições do Pensamento Complexo para a formação inicial de professores. A pesquisa é do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, utilizando como fontes livros, artigos, periódicos eletrônicos e documentos orientadores. Os principais resultados apontam para uma possibilidade de utilização da base epistemo-metodológica do Pensamento Complexo para orientar a práxis dos cursos de licenciatura, porém a pesquisa ainda está em seus estágios iniciais, sendo necessário mais estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil é um tema de grande relevância, especialmente em um cenário de constantes mudanças nas diretrizes educacionais e nas demandas sociais. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Ministério da Educação busca nortear a formação de professores no país por meio de diretrizes que promovam transformações no campo educacional. Essas mudanças visam preparar os futuros professores para os desafios da prática docente, garantindo que eles estejam capacitados a atuar de forma eficaz no contexto da Educação Básica. No entanto, a implementação dessas diretrizes nas instituições de ensino superior (IES) exige uma abordagem curricular coerente com as necessidades contemporâneas.

A formação inicial de professores no Brasil está diretamente relacionada à garantia da qualidade da Educação Básica, estando regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e estruturada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O desafio atual reside em superar abordagens

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. prigoledna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>, <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279>.

³ Redes Municipal e Estadual de Ensino de Porto União, veridianewolf@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1334-8324>, <http://lattes.cnpq.br/9755249352785289>

⁴ Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. ja_adacheski@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-7777-6102>, <http://lattes.cnpq.br/5233334243668187>

⁵ Instituto Federal Catarinense - Campus Videira. angela.rosa@ifc.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1242-0419>, <http://lattes.cnpq.br/6171047479801225>

pedagógicas reducionistas e fragmentadas, que ainda prevalecem em muitas universidades (Watanabe, 2021; Ferreira, 2020). A fragmentação do ensino dificulta a percepção dos discentes sobre a interligação dos componentes curriculares e, conseqüentemente, prejudica a formação de uma visão crítica e integrada da prática pedagógica. Diante dessa realidade, a busca por modelos formativos mais integradores e contextualizados torna-se urgente.

Nesse contexto, o Pensamento Complexo, amplamente estudado por Edgar Morin, surge como uma possibilidade de promover a integração e interconexão dos saberes, podendo ser implementado nas práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre as contribuições do Pensamento Complexo para a formação inicial de professores.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2023), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de toda a literatura já publicada, como livros, revistas, publicações avulsas e materiais da imprensa escrita; já a abordagem qualitativa, foca no aprofundamento da compreensão de um grupo social ou organização, sem a preocupação com representatividade numérica.

As fontes utilizadas foram livros, artigos, periódicos eletrônicos e documentos orientadores. Utilizamos o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como fontes de dados. Para identificar as produções científicas relevantes, realizamos a busca utilizando os termos "licenciaturas" e "complexidade", limitando a pesquisa aos anos de 2019 a 2024.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil está regulamentada pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse artigo estabelece a obrigatoriedade de graduação em nível superior, em cursos de licenciatura plena (Brasil, 1996), cuja estrutura é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Após a promulgação da LDBEN, em 1996, a primeira DNC para a Formação de Professores para a Educação Básica, foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (MEC, 2002). Depois da DCN de 2002, outras DCNs foram implementadas ao longo dos anos: Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005 (MEC, 2005); Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 (MEC, 2015); Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (MEC, 2019); e neste ano 2024, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (MEC, 2024).

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm a responsabilidade de seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais e implementá-las nos cursos de licenciatura que oferecem. No entanto, cabe a cada IES, respeitando as normativas nacionais, definir as bases epistemológicas e metodológicas mais adequadas para os seus cursos de licenciatura. Diante da necessidade de definir o caminho que será trilhado pelo curso de licenciatura ofertado, as IES devem buscar estudos atuais que apresentem

possibilidades inovadoras, capazes de orientar a prática profissional dos docentes do ensino superior, possibilitando que o discente, especialmente das licenciaturas, atenda aos anseios da IES.

Entretanto, para Watanabe (2021), as universidades ainda adotam uma abordagem reducionista no ensino, centrada em uma única visão de mundo, utilizando práticas frequentemente sustentadas por aulas expositivas e transmissíveis, simplificando de forma excessiva o conhecimento, ignorando a complexidade dos fenômenos e das diversas perspectivas científicas necessárias para a construção do pensamento crítico. Ferreira (2020) aponta que muitas universidades apresentam um modelo de ensino fragmentado, dificultando a percepção pelo discente sobre a interligação entre todos os componentes curriculares cursados durante a graduação.

Buscando formas de superar essa fragmentação dos currículos e a religação dos saberes, consideramos uma possibilidade de trabalho utilizar as contribuições do Pensamento Complexo para as práticas pedagógicas. O Pensamento Complexo é resultado de estudos e pesquisas sobre o ser humano, a natureza, a sociedade e as relações estabelecidas entre esses três componentes (Sá, 2019), sendo amplamente estudado e divulgado por meio das obras de Edgar Morin, porém, os princípios do Pensamento Complexo já estavam em estudo por outros pesquisadores antecedentes a Morin (Carvalho; Fávero, 2020).

“O termo complexo vem do latim (*complexus*), e significa um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes” (Sá, 2019, p. 21). O Pensamento Complexo busca ir além de uma visão de ciência que separa, fragmenta e reduz o conhecimento. Ele propõe um processo de construção do saber que é multidimensional, dialógico e interconectado. Nesse contexto, o conhecimento se desenvolve de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, onde a unidade não se perde na multiplicidade, e a multiplicidade se integra à unidade (Morin, 2005).

Na obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, Edgar Morin reconhece os progressos científicos gigantescos que ocorreram no século XX, e, ao mesmo tempo, observa que devido à especiação, muitas vezes há uma fragmentação dos contextos, assim, “[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais” (Morin, 2013, p. 41). Para Martinazzo (2019), ao transpor suas ideias originais e desafiadoras sobre a complexidade para o campo da educação, Edgar Morin busca delinear uma educação fundamentada em uma visão complexa e transdisciplinar, integrando as diferentes áreas do conhecimento e reconhecendo as interconexões entre elas, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos educacionais e sociais. Nesse sentido, a formação de professores, como afirma Behrens e Prigol (2023), deve promover reflexão e diálogo sobre práticas pedagógicas que incentivem a construção do conhecimento com base nos mesmos princípios de complexidade e transdisciplinaridade, visando desenvolver posturas críticas e criativas nos futuros educadores. Ambos os autores, portanto, convergem na defesa de uma formação docente que valorize a interconexão dos saberes e a crítica criativa como elementos centrais para uma educação transformadora.

Nesse contexto, podemos considerar a possibilidade de utilização da base epistemológica do Pensamento Complexo, para a construção de uma Pedagogia

Complexa. Para Sá (2019) “a pedagogia é uma ciência em construção que estuda os processos educativos (escolares ou não escolares) que se desenvolvem numa determinada sociedade, a qual é constituída de dimensões múltiplas”. Por meio do Pensamento Complexo, a Pedagogia utilizada nos cursos de graduação, pode ser uma possibilidade para a superação da fragmentação tradicional do ensino, pois propõe uma visão integradora do conhecimento. No contexto das licenciaturas, onde os discentes são preparados para atuar na Educação Básica, a utilização dos princípios do Pensamento Complexo poderá possibilitar que eles compreendam a interconexão entre os saberes e como essas interações afetam a prática pedagógica. Essa abordagem contribui para que o professor em formação desenvolva uma percepção mais ampla dos fenômenos educativos e das realidades sociais.

“Uma Pedagogia complexa aponta para a religação dos saberes como forma de fomentar o diálogo epistêmico na área da Educação, superando uma visão reducionista, maniqueista, anabolizante e excludente que, muitas vezes, observamos no campo educativo” (Sá, 2019, p. 55). O desafio está em promover práticas transdisciplinares, sem suprimir ou eliminar as disciplinas, mas sim fomentando sua integração e contextualização. A abordagem transdisciplinar rompe com os modelos epistemológicos e metodológicos tradicionais, permitindo uma visão que permite ver além, entre e sobre as disciplinas (Martinazzo, 2019).

O Pensamento Complexo apresenta uma alternativa que valoriza a interdependência entre as partes de um sistema, sendo particularmente relevante para a formação de professores. Ele possibilita compreender que os componentes curriculares estão interligados e não atuam de forma isolada, o que promove a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e coerentes. Como afirmam Behrens e Prigol (2024, p. 7), “A teoria da complexidade instiga, assim, a buscar uma formação mais ampliada e complexa dos professores e dos alunos”. Assim, os discentes das licenciaturas poderão enxergar a educação como um processo contínuo de interação entre diferentes saberes, áreas e perspectivas. Ao incorporar os princípios do Pensamento Complexo, a formação inicial de professores pode se tornar mais inovadora e alinhada às demandas contemporâneas, permitindo a integração de perspectivas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, como defendido por Edgar Morin, e ajudando o professor em formação a desenvolver habilidades para lidar com as necessidades do ensino na Educação Básica.

Martinazzo (2019, p. 172) acredita que “o paradigma da complexidade pode se apresentar como uma força geradora e impulsionadora, capaz de nutrir uma Pedagogia Complexa”, que poderá nortear uma mudança na práxis Pedagógica, promovendo religação dos saberes.

Dessa forma, o Pensamento Complexo apresenta-se como uma via promissora para superar as limitações de abordagens educacionais reducionistas e fragmentadas. Um modelo pedagógico, que valoriza a interdependência entre as áreas e perspectivas, poderá contribuir para uma formação docente mais inovadora, capaz de preparar professores aptos a lidar com os desafios da Educação Básica. No entanto, este trabalho representa apenas o início de uma pesquisa sobre práticas inovadoras para orientar os docentes dos cursos de licenciatura, sendo necessários mais estudos para fundamentar as práticas pedagógicas a serem implementadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a formação inicial de professores demanda uma abordagem que supere a fragmentação tradicional do ensino. A utilização da base epistemometodológica do Pensamento Complexo na práxis dos cursos de licenciatura oferece uma alternativa promissora para uma formação mais inovadora e coerente, preparando futuros docentes para uma prática adequada às exigências da Educação Básica. Ao valorizar a religação dos saberes e a integração entre diferentes áreas de conhecimento, poderemos promover uma educação mais crítica e reflexiva. No entanto, essa pesquisa ainda está em seus estágios iniciais, sendo necessários mais estudos para embasar as práticas pedagógicas que visam consolidar a Pedagogia Complexa, bem como para assegurar que ela atenda às demandas de formação docente.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Formação docente on-line: mudança paradigmática na docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 78, p. 996-1013, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000300996&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Os sete saberes de Edgar Morin como fundamentos epistemológicos na formação docente on-line. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e55451>. Acesso em: 25 set. 2024.

CARVALHO, Roberta Cajaseiras de; FÁVERO, Altair Alberto. A Teoria da Complexidade como referencial epistemológico para a pesquisa em política educacional: (re)conhecendo seus princípios e características. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015096, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 22 set. 2024.

FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75857, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vDPPCznRr6dfVsYKqJS979L/>. Acesso em: 22 set. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo, Atlas, 2023. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MARTINAZZO, Celso José. Pedagogia e educação escolar sob o olhar da complexidade: desafios e perspectivas para uma pedagogia complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de novembro de 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2013.

SÁ, Ricardo Antunes de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições**

epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. 1. Ed.
Curitiba: Appris, 2019.

WATANABE, Giselle. As contribuições dos aspectos da complexidade para um ensino de física mais crítico. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43 (suppl. 1), 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbef/a/nDcLCg3nkDyRKgbDSG5RS9g/abstract/?lang=pt> .
Acesso em: 22 set. 2024.

A GAMIFICAÇÃO ENTRE O MODISMO E A INOVAÇÃO: A TAS COMO CRITÉRIO DE ANÁLISE DAS METODOLOGIAS ATIVAS

FEIHRMANN, Thaís¹
GRÜTZMANN, Lidiane²

RESUMO

A busca por metodologias que despertem o interesse dos alunos é um desafio constante para os professores da educação básica. Diante desse cenário e da crescente busca e, ao mesmo tempo, banalização ou modismo no uso das metodologias ativas, este estudo propõe uma reflexão sobre os critérios e as condições necessárias para a escolha dessas metodologias, com base na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), formulada por David Ausubel na década de 1960. O objetivo deste estudo é analisar a gamificação como uma metodologia ativa capaz de atender aos critérios da aprendizagem significativa, considerando sua capacidade de engajar os estudantes em processos de aprendizagem pertinentes, relevantes e duradouros. Os resultados parciais indicam que a gamificação, quando aplicada de maneira criteriosa, proporciona a vivência de situações reais, além de estimular o raciocínio lógico, crítico e rápido. Conclui-se que a gamificação tem potencial para se consolidar como uma ferramenta poderosa no contexto da educação básica, desde que seja empregada de forma intencional e alinhada aos princípios da aprendizagem significativa de Ausubel.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Metodologias Ativas. Cognição. Gamificação.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica – conhecida também como quarta revolução industrial – provocou várias transformações na forma de interação do humano com o mundo, alterando aspectos como relações políticas, econômicas e sociais. Como parte ativa para o funcionamento da sociedade, a educação também demonstrou acompanhar a transformação em evolução, sobretudo incorporando o uso de tecnologias educacionais e também as metodologias ativas de aprendizagem.

A crescente popularidade das metodologias ativas tem levado, em muitos casos, à sua aplicação de maneira superficial, caracterizando um cenário de banalização e modismo no contexto educacional. Muitas vezes, essas metodologias são adotadas sem uma análise criteriosa ou reflexão sobre sua adequação aos objetivos e às necessidades reais dos alunos. O uso indiscriminado destas práticas pode resultar em atividades desconectadas da aprendizagem significativa, favorecendo a forma em detrimento do conteúdo. Da mesma forma que o uso vazio

¹ UNIARP. thaisfeihmann@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0000-0836-0703> , <http://lattes.cnpq.br/9475816272923823> .

²UNIARP. lidiane.fatima@uniarp.edu.br <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778> , <http://lattes.cnpq.br/4801555300777040> .

das tecnologias não contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, em vez de apenas seguirem tendências pedagógicas sem propósito claro.

A importância do presente estudo justifica-se pela pertinência do emprego da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel como critério para analisar as metodologias ativas assegurando que sua aplicação supere o modismo pedagógico e efetivamente contribua para uma aprendizagem pertinente e significativa. Tanto a teoria ausubeliana quanto às metodologias ativas valorizam o aprendizado prévio dos alunos, bem como destacam a relevância do conteúdo a ser aprendido e demandam que eles tenham uma predisposição para a assimilação, construção e transformação do conhecimento.

Com a ideia de integrar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel com as metodologias ativas, este estudo se destaca numa possibilidade para que se possa criar uma educação mais dinâmica e voltada para o aluno. Segundo a teoria de Ausubel, os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Diante disso, o problema deste estudo é: Como a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel pode ser entendida como um critério de análise das metodologias ativas – como no caso da gamificação – para se criar uma educação mais dinâmica e voltada para o aluno da educação básica?

METODOLOGIA

Este estudo está inserido em uma pesquisa em andamento, parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Educação Básica na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Para sua condução, vem sendo adotada uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica de cunho conceitual, a qual se baseia em um conjunto de procedimentos voltados para a descrição e interpretação de documentos e textos relevantes ao nosso tema. O uso do método bibliográfico permite ao pesquisador não apenas compreender, mas também reinterpretar as informações dos materiais analisados, propiciando uma abordagem ampla dos significados presentes nos textos. Conforme Gil (2010), esse tipo de pesquisa transcende a leitura comum, promovendo uma análise detalhada dos conceitos e teorias.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica envolve investigar a bibliografia já publicada e acessível ao público sobre os tópicos abordados, abrangendo artigos científicos, livros, e outras fontes relevantes. No presente estudo, nosso foco recai sobre a articulação entre a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel e a aplicação das metodologias ativas, especialmente a gamificação, no contexto da Educação Básica. Dessa forma, os documentos selecionados servem como base para compreender de que maneira essas abordagens podem ser aplicadas de maneira significativa.

Além disso, a pesquisa busca evidenciar o impacto de tais metodologias na motivação e no engajamento dos alunos, utilizando o referencial teórico de autores como Ausubel (1968; 2003), Pereira (2012) Kapp (2012), e Moran (2014; 2014), que

discutem a importância da aplicação intencional e criteriosa das metodologias ativas no ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO

O que é uma metodologia ativa? O que são os modismos pedagógicos?

As metodologias ativas de ensino têm sido um tema frequente em discussões sobre educação nos últimos anos. Principalmente, pela disseminação de novas tecnologias e a valorização de uma aprendizagem mais significativa e participativa, as metodologias ativas ganham a cada dia mais espaço nas salas de aula. Mas o que exatamente significa esse termo Metodologias ativas? É uma nova moda passageira ou uma significativa opção de inovação na forma de ensinar e aprender? Esses são alguns dos questionamentos que estão sendo explorados por diversos autores que examinam o que são Metodologias Ativas e como elas podem ser aplicadas na prática em sala de aula.

Apesar do avanço que as tecnologias digitais têm provocado no mundo todo e em todos os segmentos da sociedade atual, ainda muitas escolas estão com os processos pedagógicos na forma de metodologias tradicionais. José Moran, professor doutor da Universidade de São Paulo e pesquisador na educação, autor do artigo “Mudando a educação com metodologias ativas (2015), também autor do livro “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá” (2014), esclarece que as metodologias tradicionais o professor ainda é o agente central do processo, em que transmite o conteúdo e somente depois o aluno aplica o que aprendeu. Moran, defende o uso das metodologias ativas, como parte dessas mudanças que vem acontecendo no processo de ensino-aprendizagem para que se tenha uma educação inovadora que possa transformar aulas em experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas para os alunos.

Maria Pereira (2012, p. 2), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Piauí e autora do artigo “Uso de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa no ensino de geografia”, entende uma metodologia ativa como “todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante”. Ou seja, esse conceito vai contra a ideia da exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. Assim, em concordância com Pereira (2012), entendemos as metodologias ativas como abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma participação mais efetiva e autônoma.

Entre as práticas mais conhecidas das metodologias ativas está a sala de aula invertida, proposta por autores como José Moran. Nesse modelo, o conteúdo básico é disponibilizado no ambiente virtual para que os alunos tenham acesso fora da sala de aula, enquanto o espaço presencial é utilizado para atividades mais criativas, como resolução de problemas, projetos colaborativos e supervisão direta do professor.

São diversas as possibilidades de Metodologias Ativas (aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; gamificação, dentre outros que veremos neste estudo), com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. Destacamos ainda a criação de desafios,

que envolvem os alunos de maneira ativa e proporcionam um nível de dificuldade apropriado, estimulando o desenvolvimento de competências necessárias em cada etapa de formação.

A combinação de percursos pessoais de aprendizagem, que respeitam o ritmo de cada aluno, com a participação significativa em grupos contribui para um aprendizado mais eficaz, pois promove a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais. O uso de plataformas adaptativas, que identificam e ajustam-se às necessidades individuais, facilita a personalização do ensino, tornando-o mais eficiente. O que essas metodologias têm em comum é o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e conectar a escola com a vida do aluno. Além disso, a interação tecnológica reconhece as particularidades de cada estudante e cria um ambiente dinâmico de aprendizado, onde todos podem aprender tanto com a tecnologia quanto com a interação social e pedagógica.

A Teoria da Aprendizagem Significativa como critério de análise das novas metodologias

Para diferenciar um modismo pedagógico de uma prática fundamentada, é preciso escolher e estabelecer critérios que assegurem que a metodologia adotada ofereça sentido e significado. Entendemos que a TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa seja capaz de oferecer este critério e uma base sólida para esse julgamento. A ideia central da teoria da Psicologia Cognitiva de David Ausubel para a aprendizagem significativa foi desenvolvida na obra “Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva” (2003) e na obra “Psicología Educacional” (1968). Esta teoria garante que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. O conceito mais importante dessa teoria é o de aprendizagem significativa, que se refere ao processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito. Nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, que Ausubel define como conceitos subsunçores, existentes na estrutura cognitiva do sujeito.

Ausubel defende que a aprendizagem significativa se dará quando uma nova informação captada pelo aprendiz for relacionada de maneira não-arbitrária e substantiva (não literal) com um aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aprendiz (subsunção).

O caso da gamificação

A gamificação, ou a incorporação de elementos de jogos em ambientes não relacionados a jogos, é uma das metodologias ativas que vem ganhando espaço no cenário educacional, mas também enfrenta o risco de ser considerada um modismo se aplicada sem critério. Kapp (2012) defende que a gamificação na educação é especialmente relevante quando se busca promover a motivação, a aprendizagem ativa e a resolução de problemas. A gamificação educacional propõe o uso de sistemas de regras, desafios e recompensas, comuns nos jogos, para engajar os alunos de forma lúdica, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e atraente.

No entanto, para que a gamificação seja mais do que uma moda passageira, ela deve ser analisada em relação aos princípios da aprendizagem significativa de Ausubel. Alguns autores pesquisados demonstram o quanto a gamificação tem o potencial de envolver os alunos, mas seu sucesso depende de como as atividades propostas se conectam ao conhecimento prévio dos estudantes e se contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Hamari, Keronen e Alha (2014, p.4), por exemplo, destacam que fatores como satisfação, diversão percebida e atitude positiva são preditores fortes do sucesso de jogos em contextos educacionais, o que reforça a importância de considerar os aspectos emocionais e motivacionais na aplicação da gamificação.

Além disso, Araújo (2016) argumenta que novas ferramentas e linhas orientadoras são necessárias para que a gamificação seja eficaz em contextos educacionais, permitindo que os educadores planejem atividades que promovam verdadeiramente a aprendizagem ativa e não apenas o entretenimento superficial.

São três as áreas principais em que a gamificação pode servir como uma intervenção, a cognitiva (Ausubel), a emocional e a social no âmbito cognitivo, os jogos fornecem sistemas complexos de regras para os jogadores explorarem através de experimentação ativa e descoberta. Por exemplo, o aparentemente simples jogo para celular *Angry Birds* pede que os jogadores derrubem torres lançando pássaros de um estilingue. Os jogadores devem experimentar o jogo para descobrir as propriedades físicas de diferentes materiais da torre, a balística do estilingue e as fraquezas estruturais de cada torre. Eles lançam os pássaros, observam os resultados, planejam seus próximos movimentos e executam esses planos. Em resumo, o desejo dos jogadores de vencer cada nível os torna físicos experimentais de pequena escala (LEE; HAMMER, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo, evidenciamos o crescente e significativo interesse pela investigação da aplicação das metodologias ativas na educação básica. Neste sentido é necessário compreender melhor as potencialidades destas metodologias e investigar quais as formas mais significativas de aplicá-las em contextos educacionais. Ao escolher a TAS como critério de análise, ficam alguns pontos de análise e algumas problematizações que ainda precisam ser pensadas no âmbito da pesquisa.

As escolas têm enfrentado problemas significativos em torno da motivação e do envolvimento dos alunos. A gamificação pode ser aplicada no ensino fundamental como uma metodologia de aprendizagem ativa que tem a finalidade de utilizar as dinâmicas dos jogos tornando o ensino mais atrativo para o aluno e assim, cooperar com o processo de aprendizagem significativa. A TAS defende que o novo conteúdo deve ser relacionado aos conhecimentos já existentes (subsunçores) do aluno. Portanto, ao avaliar a gamificação, é fundamental perguntar: Os desafios e atividades propostos pelos jogos estão construídos de maneira a se relacionar com o conhecimento prévio do aluno? Além disso, para que a aprendizagem seja significativa, ela deve ser não arbitrária e substantiva. Isso significa que o novo conteúdo precisa ser logicamente relacionado aos conhecimentos prévios e não meramente associado de forma superficial.

Mesmo a gamificação sendo uma ferramenta potente de engajamento dos alunos, é preciso considerar a partir da TAS que a motivação deve ir além do interesse momentâneo. A gamificação significativa deve promover um engajamento profundo, onde o aluno se envolve com os conteúdos de forma ativa, refletindo sobre o que está aprendendo.

Além disso, é necessário verificar se os elementos do jogo (desafios, feedback, autonomia) realmente promovem a integração significativa de novos conhecimentos com a estrutura cognitiva existente dos alunos. Essa progressão no jogo reflete um avanço real no entendimento do conteúdo? Os níveis mais avançados exigem que o aluno aplique conceitos aprendidos anteriormente de maneira significativa?

São os próximos passos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.
- ARAÚJO, Inês. Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. **Education in the Knowledge Society**, v. 17, n. 1, p. 87-107, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In: **Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences**. Hawaii: USA, 2014.
- KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEE, Joey J.; HAMMER, Jessica. Gamification in education: what, how, why bother? **Academic Exchange Quarterly**, v. 15, n. 2, 2011.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-32.
- MORAN, José Manuel. **Como transformar nossas escolas**. Porto Alegre: linepe/RS/Unisinos, 2021.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2023.
- PEREIRA, E. M. A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- VIEIRA, Patrícia. **Metodologias ativas: modismo ou inovação?** Goiânia: IGM Editora, 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE PRÁTICAS MEDITATIVAS E SUA INTERFACE COM A ECOFORMAÇÃO

SANTOS, Ivanir Vieira¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

A meditação é uma prática milenar que surgiu em culturas da Índia e do Oriente Médio. Face à relevância do tema, o problema desta pesquisa constitui-se na pergunta; que aspectos as práticas meditativas alinhadas à ecoformação contribuem como estratégia pedagógica ao processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II? O objetivo geral consiste em investigar as práticas meditativas no desenvolvimento das competências socioemocionais apresentadas na BNCC. Para isso, realizamos uma pesquisa teórica sobre competências socioemocionais, práticas meditativas e sua interface com a ecoformação e o desenvolvimento integral do estudante. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa participante tendo como técnicas a análise documental e o grupo focal. Os referentes serão elaborados a partir da fundamentação pesquisada. Ao final será elaborado um Produto Educacional em formato de livreto considerando a elaborar um programa de formação continuada com os professores do Ensino Fundamental II sobre práticas meditativas e sua interface com a ecoformação como estímulo ao aprender a aprender continuamente a partir da vida.

Palavras-chave: Práticas meditativas. Formação continuada. Desenvolvimento integral. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

O Município de Timbó Grande, fica localizado no norte de Santa Catarina³. É um município com aproximadamente 9 mil habitantes, e sua economia está mais voltada a atividades agrárias e madeireiras. Uma grande parte da população vive no interior da cidade, considerada área rural.

A globalização trouxe alguns facilitadores como a velocidade da informação, acontecimentos em tempo real, notícias, moda, lazer, viagens entre tantas opções passíveis de serem acessadas desde um celular. As mídias, redes sociais, influencers, entre outros acabam sendo “exemplos a serem seguidos” por parte expressiva destes adolescentes. A ideia que se “vende” na mídia é de que necessitamos ter um determinado padrão de beleza para sermos “aceitos” na sociedade, desde obtermos corpos esculturais, carros de luxo que por vezes acabam tomando proporções que impactam na vida de muitas pessoas. Estas influências são

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: ivanirgvieira@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0009-0003-2127-8597>, <http://lattes.cnpq.br/3028040981489521>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail, vera.simao@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>

³ IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/timbo-grande/panorama>

notadas também nos espaços escolares, dando a sensação de que só o outro é bom, é bonito, inteligente, engraçado e interessante.

Como reflexo, se destacam o baixo rendimento dos estudantes, baixo autoestima, ansiedade, insegurança reverberando no rendimento escolar. No caso das meninas, por sofrerem influência da mídia, sentem que não se encaixam nesse padrão de beleza. Por sua vez, começam a namorar sério com rapazes mais velhos deixando de lado sua meninice. Por consequência, a gravidez na adolescência é um fato que vem aumentando gradativamente. Para os meninos, existe a timidez, a irritabilidade, a agressividade, problemas de relacionamento que procuram resolver “no tapa” ou com uso de palavras agressivas aquilo que é possível ser resolvido por intermédio do diálogo.

Em virtude dessa realidade e o resultado negativo no rendimento escolar, busca-se por algo que venha a estimular o autoconhecimento do estudante por meio de práticas meditativas como percepção consciente e autorregulação de seu próprio conhecimento. Para tanto, promover formação continuada com os professores da rede municipal de Timbó Grande pode vir a contribuir para um despertar de si ao vincular estas práticas meditativas à ecoformação.

Face à relevância do tema, o problema desta pesquisa constitui-se na pergunta; que aspectos as práticas meditativas alinhadas à ecoformação contribuem como estratégia pedagógica ao processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II? O objetivo geral que se constitui em, compreender repercussões de práticas meditativas e sua interface com a ecoformação utilizadas por professores do Ensino Fundamental II para a promoção de desempenho quanto ao conhecimento escolar nos processos de ensino aprendizagem. A fim de responder ao objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos, i) descrever acerca das contribuições da ecoformação alinhadas às práticas meditativas para melhora na autoestima e nos relacionamentos interpessoais como estratégia complementar ao processo de aprendizagem dos estudantes; ii) identificar práticas meditativas utilizadas nos processos de ensinar aprender que considerem o estudante como ser integral; iii) demonstrar em que medida as práticas meditativas melhoram a autoestima e os relacionamentos interpessoais dos estudantes como estratégia complementar ao processo de aprendizagem dos estudantes; iv) elaborar um produto educacional em formato de livreto, considerando a elaboração estratégias, proposições meditativas de um programa de formação continuada com os professores do Ensino Fundamental II sobre práticas meditativas e sua interface com a ecoformação como estímulo ao aprender a aprender continuamente a partir da vida e para a vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ministério da Saúde, define a meditação como uma prática de saúde integrativa para o cuidado. É um procedimento que propõe a atenção de modo não analítico ou discriminativo, promovendo alterações favoráveis no humor e no desempenho cognitivo (BRASIL, 2018, p. 80).

A meditação é uma prática milenar que surgiu em culturas da Índia e do Oriente Médio. Ao pensar em meditação, volta-se ao menos 3.500 anos para buscar sua origem, visto que, os mestres espirituais orientais praticam a meditação há 3.500 anos, sentados em posição de lótus com o intuito de esvaziar a mente. Esse método

ainda é muito utilizado, no entanto, existe um universo de práticas meditativas disponíveis, com metodologias e propósitos específicos, dentre elas, o mindfulness (CESTARI, 2017).

Segundo (GOLEMAN 1999, p.13) “A meditação treina a capacidade de prestar atenção. [...] A atenção vai manifestar-se de várias maneiras, durante o resto do dia da pessoa que medita”. Esse treinar entende-se como estabelecer uma rotina diária, tornando-se um hábito na vida das pessoas de forma a ser utilizada em diferentes contextos e situações.

A prática constante deste tipo de meditação faz com que sentimento de compaixão aumente, criando o hábito aceitar o momento como ele é, sem julgamento, contribuindo na melhora da tomada de decisão e na comunicação interpessoal (GHERARDI-DONATO, et al., 2019). Ao praticar a meditação e a atenção plena, proporciona mudanças na estrutura do cérebro, conseqüentemente, aumenta a atenção no momento presente, esse tipo de prática faz com que a mente não apenas pense, mas tenha consciência de que está pensando (TANG; HÖLZEL; POSNER, 2015). Por meio da meditação, espera-se desenvolver uma maior autoconsciência, compaixão e equilíbrio emocional. Além disso, as práticas meditativas também podem ser utilizadas como uma forma de aprendizado e autoconhecimento, já que permitem que a pessoa se conecte consigo mesma de forma mais profunda e explore seus pensamentos, emoções e padrões comportamentais.

Nesse contexto, faz se necessário um sistema educacional que vise uma cultura de paz, que venha contribuir para alcançar mudanças significativas nas estruturas, econômicas, sociais e culturais, sendo esse um desafio para a educação do século XXI, e a “Ecoformação e a Transdisciplinaridade podem apresentar-se como possibilidade para este processo de mudança.” (TORRE; SILVA, 2015, p.3).

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a necessidade em rever os Currículos escolares e, dessa forma, propor a prática da Meditação como uma alternativa de auxiliar a aprendizagem na sala de aula, favorecendo o desenvolvimento das competências mencionadas. Além disso, a BNCC destaca sobre a importância de se promover o desenvolvimento de competências socioemocionais como autoconsciência; autogestão; consciência social; habilidades de relacionamento; tomada de decisão responsável descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Pensar no desenvolvimento integral de um estudante envolve considerar todas as dimensões da sua vida, não apenas o aspecto acadêmico, “além das disciplinas, dos objetos do conhecimento, dos níveis de realidade que se apresentam, está o ser humano com toda a sua inteireza multidimensional” (MORAES, 2014, p. 6). Para isso, é importante adotar uma abordagem holística e integrada, que leve em conta o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo do estudante.

Faz se necessário possibilitar aos estudantes uma maneira de minimizar o estresse e a pressão da vida cotidiana, a implementação de práticas meditativas no currículo escolar pode vir a ser uma ferramenta útil no contexto educacional (REMPEL, 2012). Visto que estudos citados, evidenciam o impacto benéfico no rendimento escolar, bem-estar psicológico, autoestima e habilidades socioemocionais, pois pode auxiliar os estudantes em domínios cognitivos, emocional, interpessoal e espiritual.

Por revelar a meditação em relação aos benefícios para a mente e o corpo, ao bem-estar, equilíbrio entre outros, se pode aqui buscar afinidades e potencialidades ao estabelecer práticas meditativas e sua interface com a ecoformação. (MORIN 2000, p. 85), diz que “a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta”. Vale ressaltar ações sustentáveis que possam proteger e cuidar do planeta, posicionando-se como cidadão planetário é um ser que faz parte da natureza; conseqüentemente apostando em ser humano consciente e responsável no que diz respeito a sua condição de parte de um todo: o planeta.

“Ecoformar é buscar promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação para a solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes” (SUANNO, 2014, p. 175). Nesse contexto, a ecoformação surge do paradigma ecossistêmico projetando um novo olhar para a prática educativa nos ambientes escolares. Sendo uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, a sociedade e a natureza (TORRE, 2009). A terminologia passou a ser veiculado na década de 1990, sob a influência do Grupo de Pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, estabelecendo reflexões sobre a aplicabilidade dos pressupostos do pensamento complexo no campo da educação socioambiental. Esse grupo de pesquisa era coordenado, na época, por Gaston Pineau (SILVA, 2008).

Para que a Ecoformação não seja apenas um conceito e desenvolva seus aspectos pedagógicos, destaca-se argumentos que mostram que esta percepção vai além das discussões restritas à Educação Ambiental, embora haja um diálogo com a perspectiva educacional. Fundamentalmente, pois, a finalidade da Ecoformação é o desenvolvimento, dos valores sociais, individual e coletivo, e a necessidade da preservação do meio ambiente, pensado em sua totalidade.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se metodologicamente por uma pesquisa participante, apoiada pela pesquisa bibliográfica. Quanto à natureza dos objetivos e do problema destacam-se como descritivos e qualitativos. Quanto à técnica e coleta de dados para a investigação da presente pesquisa, utilizaremos um grupo focal, a partir de AMADO (2017). AMADO (2017) apresenta um instrumento para a coleta de dados que contribui para elaborar questões de entrevista, não fazendo uso como um questionário, mas, utilizando-o como um referencial a ser constituído e organizado, que possa se obter o máximo de informações com o mínimo de perguntas. Esse instrumento, a qual o autor chama-o de guião de entrevista, auxilia na condução do grupo focal, sendo útil e correto.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica José Maria de Souza, situada no bairro Massaneiro no município de Timbó Grande/SC. Atualmente oferece desde a etapa da Educação Infantil, pré-escolar até o nono ano do Ensino Fundamental II. A população participante da pesquisa serão 8 professores e 16 estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Educação Básica José Maria de Souza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão encontra-se em andamento, contudo, espera-se que ao inserir as práticas meditativas no contexto escolar observe um desenvolvimento significativo nas habilidades socioemocionais e no ensino aprendizagem dos estudantes. Visando o desenvolvimento de forma integral desse estudante ao relacionar com a ecoformação, pois a ecoformação contribui para o desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a consciência crítica e a capacidade de resolver problemas complexos de forma sustentável. Além disso, espera-se que promova uma compreensão mais ampla dos desafios globais relacionados às mudanças climáticas, à escassez de recursos naturais e à necessidade de preservação da biodiversidade. Ao integrar a ecoformação às práticas meditativas as escolas podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas e transformadoras, que estimulam o engajamento dos estudantes na construção de um mundo mais justo, equitativo e sustentável. Dessa forma tornam-se componentes fundamentais para o desenvolvimento integral e para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar de toda a comunidade planetária.

AGRADECIMENTOS

A Prefeitura Municipal de Timbó Grande/SC e Universidade Alto Vale do Rio do Peixe pelo apoio.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Imprensa da Universidade de Coimbra**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CESTARI, H. **Meditação: Mindfulness e outras práticas**. 1ª ed. São Paulo: Editora Escala, 2017

GHERARDI-DONATO, E. C. S.; FERNANDES, M. N. F.; SCORSOLINI-COMIN, F.; ZANETTI, A. C. G. **Mindfulness: reflexão sobre limites e potencialidades para a assistência de enfermagem**. Rev. Enferm.UFSM, v. 9, e 52, p.1-21,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/33058/html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOLEMAN, D. **A arte da meditação: um guia para a meditação**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Sextante, 1999.

MORAES, M. C. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas**. In: TORRE, S.L.; MORAES, M. C.; PUJOL, M. A. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução: SUZANA VIDIGAL. São Paulo: Triom, 2008. p. 61-86.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina ELEONORA F. DA SILVA E JEANNE SAWAYA; revisão técnica de EDGARD DE ASSIS CARVALHO. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

REMPEL, K. D. **Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation**. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, v. 46, n. 3, p. 201-220, 2012. Disponível em: <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/09/remple.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SILVA, A. T. R. **Ecoformação**: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Editora UFPR.

SUANNO, João Henrique. **Ecoformação, Transdisciplinaridade e Criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI**. In: MORAES, M. C.; SUANO, J. H. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014

TORRE, S. L. ZWIEREWICZ, M. **Uma escola para o século XXI, Escolas criativas e resiliência na Educação**. Florianópolis, Insular, 2009.

ABORDAGEM INTEGRADA ENTRE J. DALCROZE E R. LABAN: CRITICIDADE E AUTONOMIA NA FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DE DANÇA

MENDONÇA, Rita de Cássia¹

RESUMO

A pesquisa em andamento aborda a integração entre os métodos de J. Dalcroze e R. Laban no ensino de música a professores de dança, buscando ampliar suas percepções de elementos musicais por meio de movimentos corporais expressivos. Adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), a análise textual de Caseti e Chio (1999) e a análise do discurso Maingueneau (1997) sobre documentos, registros audiovisuais e ações de ensino, pesquisa e extensão, realizadas em um Curso de Licenciatura em Dança. Ainda, referenciando-nos em Passos (2012), Queiroz (2013) e Schroeder (2000) sobre a formação musical em dança; Mariani (2012) e Madureira (2009) sobre Dalcroze; Dalcroze (1971) e Laban (1978) sobre os seus métodos. Até o momento, verificamos que a integração numa perspectiva transdisciplinar Nicolescu (1999) sob o paradigma da complexidade Morin (2000 e 1996) favoreceu uma audição musical crítica, criativa e a elaboração de estratégias de ensino de dança.

Palavras-chave: Formação de professores de dança. Música. J. Dalcroze. R. Laban

INTRODUÇÃO

No Brasil, pesquisas apontam para a necessidade de haver aprofundamento no tocante a estudos sobre o ensino de música nos cursos de dança conforme apontam Passos (2012), Queiroz (2013) e Schroeder (2000). Isso se deve pelo fato da existência de um diálogo contínuo entre ambas as áreas que, por vezes, é negligenciado, mesmo ficando nítidas manifestações artísticas independentes com pontos em comum (Schroeder, 2000).

Nos cursos superiores de dança do país “[...] de acordo com o olhar que cada instituição tem sobre o ensino de música” (Queiroz, 2013, p. 37) as disciplinas, quando existem, aparecem como obrigatórias, complementares ou optativas, mas ignoram a relação entre música e dança. A forma como os dançarinos aprendem dificulta que os estudantes tenham formação musical, torna o ensino desvinculado da formação em dança e gera um entendimento equivocado sobre a importância de um dançarino desenvolver um ouvido crítico em relação à música.

Corroborando essas afirmações, nas aulas de música do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília/Campus Brasília (IFB/CBRA), desde 2016 aos dias atuais, percebemos uma dificuldade de os estudantes compreenderem que: aspectos musicais teóricos e práticos devido a uma formação musical, quando há, em academias, anterior à graduação são bastante fragilizados; uma sólida formação musical desenvolve seus ouvidos e seus movimentos para uma escuta crítica e criativa da música; e há uma falsa ideia de que ouvir apenas aspectos

¹Graduação em Canto (UFG). Licenciatura em Música (UFG). Especialista em Canção Brasileira (UFG). Mestre em Música (UFG). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPG/FE/UFG. Professora do Instituto Federal de Brasília.

superficiais próprios do senso bastam, afinal já dançam e por isso não veem necessidade desse estudo à formação de professores de dança.

Para (Schroeder, 2000, p. 3) “[...] a consciência musical dos alunos existe, mas manifesta-se de um modo tão particular, frágil e vulnerável que a simples menção de qualquer termo musical mais técnico os aflige”, existindo uma contradição entre o desconhecimento musical e a realização coreográfica.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é identificar de que forma abordagens que integram música e dança, a partir dos métodos de J. Dalcroze e R. Laban, podem contribuir para uma formação musical crítica, expressiva e criativa dos professores de dança.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, que se encontra em fase de sistematização e de análise a partir de uma pesquisa qualitativa com suporte nos procedimentos da análise de conteúdo explicitados por Bardin (2026), da análise textual, proposta por Casseti e Chio (1999), e da análise do discurso apresentada por Maingueneau (1997), tem como escopo os dados obtidos a partir de documentos e de registros audiovisuais produzidos entre 2016 e 2024 em diversas ações educativas de pesquisa, de extensão e de ensino nos quais as abordagens integradas entre música e dança, mais especificamente, dos métodos de J. Dalcroze e R. Laban, foram adotadas para a formação do professor de dança em um curso de Licenciatura em Dança.

Adotamos a integração entre os métodos no contexto da transdisciplinaridade pelos aspectos diversos e ao mesmo tempo dialógicos, em que as áreas e as concepções de formação em arte dos autores co-existem e se retroalimentam em favor do sujeito/artista/professor de dança. A Transdisciplinaridade trata do “[...] respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”, havendo por objetivo “[...] a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”, consoante aponta Nicolescu (1999), não linear, permeado de diversos, contraditórios, mas não excludentes níveis de realidade e que, dada uma realidade complexa promove olhares múltiplos, criativos e expressivos (Morin, 2000).

Na pesquisa, abordamos conteúdos de música e de dança em projetos de PIBIC, principalmente em uma pesquisa intitulada *Vivências em música e dança: abordagens inter e transdisciplinares na busca da expressividade* e em orientação de TCC sob o título *Abordagem interdisciplinar entre música e dança utilizando os métodos de Dalcroze e Laban*, em que foram abordados a partir do estudo teórico e da elaboração e realização prática de **exercícios associativos** entre ambos.

Na extensão, participamos da realização de um curso FIC para a formação e capacitação de professores de dança da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, ministrando oficinas juntamente com outras professoras da área específica de dança, também do curso de Licenciatura, momento no qual trabalhamos os **métodos de forma integrada**.

No ensino, a abordagem dos métodos foi explorada de **diversas formas e em diferentes práticas**, de forma Transdisciplinar, ou seja, valorizando suas perspectivas e experiências em convivência outras subjetividades (Nicolescu, 1999) com objetivos de ampliar as possibilidades performáticas dos professores em formação, dar suporte às suas criações coreográficas e suas aplicações em salas de

aula, desde a teorização dos conceitos musicais e suas transcrições para movimentos corporais, à elaboração, por parte dos professores de dança, de: 1. Planos de ensino de aulas de música para dançarinos; e 2. Coreografias em que os métodos foram desenvolvidos buscando a extrapolação de uma simples tradução de conceitos musicais em direção ao diálogo, a expressividade e a criatividade

Sob um olhar de que o caminho da pesquisa, a partir de um método que se constroi à medida em que se realiza (Morin, 1996), a pesquisa busca, portanto, subsidiar novas e emergentes práticas de formação do sujeito professor de dança. Isso se deve porque a formação do professor de dança, numa perspectiva emergente, busca compreender a dimensão e a importância da formação musical nos cursos de dança, que permitem o desenvolvimento da expressividade aliada à formação técnica (Passos, 2012; Queiroz, 2013; Schroeder, 2000).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A integração dos métodos de Émile Jacques-Dalcroze (1865/1950) e de Rudolf Laban (1879/1958) ocorreu devido ao fato de os autores apresentarem conexões em suas abordagens de música e de movimento visto serem contemporâneos e compartilharem concepções de ensino das artes menos tecnicistas e, portanto, com interpretações inexpressivas, para uma valorização do corpo e dos sentidos (Mariani, 2012, p. 29) afirma que “[...] por questionar a relação entre música e movimento através da interação espaço-tempo-energia, o Método Dalcroze despertou interesse no meio artístico, sobretudo entre dançarinos e dramaturgos”. Importa mencionar que, para Madureira (2008, p. 34), “Dalcroze, na compreensão de que o ser humano necessitava voltar-se para os ritmos da natureza e seus impulsos naturais, concebeu a Rítmica por meio da relação entre a música e as sensações do corpo”.

Sobre a relação entre os movimentos e a música, Laban (1978) entende que os modelos de dança nem sempre são de origem dramática, mas sim emocional e estrutural da música, incluindo a sensibilidade diante da compreensão das diversas realidades para a formação do sujeito Morin (1996). Nesse sentido, no decorrer deste período, implementamos ações de pesquisa, extensão e ensino na instituição a partir da integração dos métodos como tentativa de colaborar com a ressignificação de práticas pedagógicas a partir de experiências educativas, nas quais a abordagem integrada entre música e dança intente dar conta de uma formação de professores de dança que promova uma compreensão crítica de elementos musicais a partir de suas realidades corporais individuais e coletivas, de suas sensibilidades, “formações sócio-históricas” (Maingueneu, 1997).

Associando o movimento expressivo, livre e improvisado, justificando as subjetividades e os fatores do movimento, vindos de Laban e, por sua vez, a improvisação ao piano e a marcha vindos de Dalcroze, observamos que a experiência corporal tornou a aprendizagem musical mais significativa na compreensão dos parâmetros do som (intensidade, duração, timbre e altura), ritmo, melodia, harmonia, elementos de expressão (agógica, crescendo, decrescendo, acelerando e retardando), pulsação, tessituras (homofonia, polifonia, melodia acompanhada, monodia), compasso simples (binário, ternário e quaternário) e pulsação.

Até o momento, observamos que os estudantes de licenciatura em dança possuem dificuldades em conceituar, ouvir e reconhecer elementos musicais, portanto, estabelecer conexões com a dança. Ademais, percebemos que, ao realizar

ações com abordagem integrada dos métodos de Dalcroze e Laban, a partir da vivência de sons mediados por movimentos, obtivemos importantes avanços na aprendizagem de conteúdos de música que permitem aos estudantes perceberem elementos musicais, ampliarem sua escuta tornando-a mais crítica e significativa e reconhecerem a importância de se compreender a dimensão musical presente na formação de professores de dança.

Por fim, identificamos que a criação e a experimentação de conceitos musicais mediados por movimentos colaboram para o entendimento da importância da práxis na aquisição de conhecimentos por parte dos professores de dança, considerando suas formações culturais individuais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar conteúdos em música que permitam ao professor de dança perceber elementos musicais e ampliar sua escuta, tornando-a mais crítica e significativa, implementamos diversas ações que geraram importantes dados sobre as possibilidades de integração entre os métodos de Dalcroze e Laban a partir da vivência de sons por meio de movimentos expressivos. A formação dos professores, por meio de uma lógica complexa e transdisciplinar, culminou na mudança de perspectiva na abordagem de conteúdos das disciplinas de música, TCC e práticas integradoras no curso de Licenciatura

Assim, acreditamos que os dados coletados, sistematizados e analisados, até o momento, contribuirão para o entendimento da eficácia das abordagens integradas entre os métodos de Dalcroze e Laban quanto ao desenvolvimento de uma audição crítica do professor de dança, ao seu modo de ensinar e de dialogar de forma expressiva com a música. Para tal, percebemos a necessidade de pesquisarmos e de ampliar nossas ações educativas integrativas de ambos os métodos a partir do entendimento da pesquisa sobre a música e a dança numa perspectiva múltipla e constante, revisitando e avançando olhares sobre a formação dos professores de dança.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao PPGE/FE da Universidade Federal de Goiás onde cursamos doutorado, ao Didaktiké - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas, ao Mousikê - Grupo Interinstitucional Goiano de Pesquisa em Educação Musical e ao Instituto Federal de Brasília.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

CASSETTI, Francesco; CHIO, Frederico di. **Análisis de La televisión**: instrumentos, métodos y prácticas de investigación. Barcelona: Paidós, 1999.

DALCROZE, Emile J. **The Eurhythmics**. 2ª edição. London: 1971.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze. A música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa. ILARI, Betariz. **Pedagogias em Educação Muscial**. Intersaberes. Curitiba: 2012.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento. (Trad.)** Maria Sílvia Mourão Netto e Ana Maria Barros de Vecchi. 5ª edição. Summus Editorial. São Paulo: 1978.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados.** Unicamp. Campinas: 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso.** Pontes.Unicamp. Campinas: 1997.

MORIN, Edgar. **O Método. 1. A Natureza da Natureza.** (Trad.) Maria Gabriela de Bragança. 2ª Ed. Publicações Europa-América. Sulina. Porto Alegre: 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** (Trad.) Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. (Revisão técnica) Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. Cortez. Brasília – UNESCO: 2000.

NICOLESCU, Bassarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom. São Paulo: 1999.

PASSOS, Juliana C. **Rolf Galewski e as inter-relações entre espaço e tempo: uma proposta pedagógica de improvisação para processos criativos em dança.** Unicamp. Campinas: 2012.

QUEIROZ, Camila de. **Educação Musical na Formação em Dança: propriedades e particularidades.** UFMG. Belo Horizonte: 2013.

SCHROEDER, José Luiz. **Música e Dança: reflexões de um músico.** Unicamp. Campinas: 2000.

CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALINHADAS AO PENSAMENTO PERTINENTE

FLOR, Cleunice Ribeiro Pontes¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

A neurociência tem se tornado cada vez mais relevante na educação, oferecendo percepções sobre o funcionamento cerebral e os processos de aprendizagem. Compreendendo esses aspectos, professores podem criar ambientes de aprendizagem mais eficazes, significativos e promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A pesquisa investiga como a convergência da neurociência às práticas pedagógicas, alinhadas ao pensamento pertinente, pode contribuir para a formação de professores do ensino fundamental em Timbó Grande. O objetivo geral é identificar concepções dos processos de ensinar e sua interface com a neurociência para a formação de redes neurais com novas oportunidades de aprender, promovendo práticas pedagógicas inovadoras alinhadas ao pensamento pertinente. Metodologicamente se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, apoiada pela pesquisa participante, utilizando dados de portais, documentos e autores especializados. Terá como produto final, um livreto com contribuições sobre neurociência e práticas pedagógicas para professores da rede municipal.

Palavras-chave: Educação Básica, Formação Continuada, Neurociência, Práticas Pedagógicas, Pensamento Pertinente.

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação e Esportes de Timbó Grande – Santa Catarina-SEE – conta com uma Equipe Multidisciplinar³, a fim de apoiar os professores nos processos de inclusão e bem-estar na rotina escolar. A escuta atenta junto aos professores, procura acolher e dar os encaminhamentos necessários, acerca das demandas anunciadas pelos professores nas diferentes instituições de ensino. Se acolhe a ansiedade dos professores dos anos finais, quanto a diversidade cultural, diferentes níveis de aprendizagem, inclusão, estudantes não alfabetizados no 6º Ano, dificuldades na organização dos planejamentos, no uso de estratégias didáticas, na compreensão do tempo de aprendizagem singular frente ao compromisso do cumprimento do currículo.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9881-6583>. e-mail: cleuniceribeiropontesflor@gmail.com.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil. Doutora em Educação e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>. e-mail: vera.simao@uniarp.edu.br

³ A Equipe Multidisciplinar da rede municipal está amparada pelas Diretrizes Curriculares do Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva de Timbó Grande - SC, aprovada pela Resolução SEE/COMED nº 05/2023 de 13 de novembro de 2023.

Diante deste contexto, promover formação no espaço escolar, que venha suprir a necessidade em adquirir conhecimentos específicos como forma de saber lidar com a adversidade, pode ser um gerador de viabilidades. A neurociência, por exemplo, como compreensão das bases biológicas, psicológicas e pedagógicas do aprendizado escolar, pode ser uma das vias, que vinculado às práticas pedagógicas e ao pensamento pertinente, podem contribuir para superar essas lacunas (Relvas, 2020).

A neurociência na educação e os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, trazem às práticas pedagógicas dos professores um olhar mais personalizado e contextualizado. Isso significa levar em consideração tanto as necessidades individuais dos estudantes quanto a complexidade dos problemas que eles enfrentam, não apenas melhorando o desempenho acadêmico, mas também, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes como indivíduos capazes de pensar criticamente e resolver problemas complexos.

A pergunta desta pesquisa constitui pensar, como a convergência da neurociência às práticas pedagógicas alinhadas ao pensamento pertinente podem contribuir na formação de professores do ensino fundamental II dos anos finais do municipal de Timbó Grande? O objetivo geral consiste, analisar concepções dos processos de ensinar e sua interface com a neurociência para a formação de redes neurais com novas oportunidades de aprender do estudante, a fim de promover práticas pedagógicas inovadoras alinhadas ao pensamento pertinente. A fim de atender o objetivo geral, a presente pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos, i) identificar a neurociência como engendramento de um conhecimento pertinente, a fim de compreender os processos de ensino aprendizagem; ii) apontar práticas pedagógicas inovadoras alinhadas ao pensamento pertinente, que permitam estabelecer relações do conhecimento escolar religando realidade local e global; iii) descrever práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino fundamental II que objetivam aprendizagem dos estudantes em seu contexto e complexidade.

Destaca-se que esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) – Curso de Mestrado Profissional de Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se metodologicamente por uma pesquisa participante do tipo aplicada, amparada pela pesquisa bibliográfica. Quanto à natureza dos objetivos desta pesquisa, evidencia-se como descritiva e em relação à natureza do problema investigado, caracteriza-se como qualitativa. E, para tanto, classifica-se como uma pesquisa descritiva quando tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis (Marconi; Lakatos, 2010).

Quanto à coleta de dados, será utilizado um grupo focal, a partir de Amado (2017). O autor apresenta um instrumento para a coleta de dados utilizando um guião de entrevista, que ajuda a organizar questões e organizar ideias. Participarão aproximadamente 15 professores do ensino fundamental II da rede municipal de Timbó Grande.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os saberes trazidos pelas neurociências corroboram para a aprendizagem e estão cada vez mais ligados à educação. A neurociência começa a iluminá-la e tenta dar à docência o caminho da ciência, detalhando e mostrando características e particularidades de cada período de desenvolvimento do estudante, facilitando o entendimento do que é aprender na escola. É a evolução da ciência dando possibilidades de encaminhamento da docência rumo à aprendizagem de todos (Migliori, 2013).

Vale destacar a importância e as contribuições da neurociência no âmbito escolar. É necessário descortinar, quebrar paradigmas, entender como o cérebro aprende e como usar todas essas informações em benefício dos estudantes. Ensinar é encantar e encantar e ser capaz de aprender sempre (Aguilar, 2018).

Dentro desse cenário, percebe-se a extrema importância de formação continuada no que tange à contribuição da neurociência às práticas pedagógicas dos professores, uma vez que, o conhecimento neurocientífico relacionado à aprendizagem, torna-os mais preparados para enfrentar a grande diversidade de níveis de aprendizagem dos estudantes e escolher quais estratégias de ensino serão pertinentes a eles (Relvas, 2020).

Considerando a função do professor no processo da aprendizagem, é importante que o profissional seja sensível na percepção da heterogeneidade de sua turma e nas necessidades singulares de seus discentes, buscando assim alternância de atividades pedagógicas, para atendimento às disparidades presentes no ambiente escolar.

A construção de um ensino de qualidade depende da formação do professor, sendo assim, componente sustentador da autonomia intelectual do profissional, contribuindo para o aprimoramento de sua metodologia, contemplando todos os estudantes em sala de aula, dentro de suas especificidades (Noronha, 2017).

Zerbato e Mendes (2018) esclarecem que a variação nas estratégias de ensino favorece o entendimento e consequente aprendizagem dos estudantes. Atividades diversificadas que incorporam criações, ações físicas, meios de comunicação, construção de objetos, produção escrita, entre outros, aprimoram o conhecimento dos estudantes, oferecendo maiores oportunidades de manifestações dos saberes.

Para tanto, desenvolver atividades diversificadas e desafiadoras como exercícios cognitivos, ou seja, leituras, caça-palavras, charadas, enigmas, praticar exercício físico, frequentar ambientes divertidos, fazer cálculos, aprender um novo jogo de tabuleiro pode se tornar uma boa maneira de manter um cérebro saudável, pois estas atividades aumentam o nível de produção de endorfina, responsável pela sensação de bem-estar (Boni; Welter, 2016, p.142).

Para tanto, a confluência entre a neurociência e o pensamento pertinente revela uma nova perspectiva para a educação, o desenvolvimento cognitivo e ao ser pensante. Ao explorar as complexidades do cérebro humano relacionando a neurociência ao pensamento pertinente, encontram-se valiosas informações sobre a aprendizagem, a formação de memórias e o pensamento complexo, se conectando profundamente com o pensamento pertinente. Tais fatores, enfatizam a importância de uma educação que vá além da fragmentação do conhecimento. Edgar Morin (2005), defende a integração de disciplinas e a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, o que se alinha com a neurociência ao mostrar como o cérebro humano

funciona de maneira holística, conectando diferentes áreas e funções para produzir uma compreensão integrada do mundo.

Por isso, segundo Morin (2007), faz-se necessário um conhecimento que suponha abertura, que remete a constante religação dos saberes, aglutinadores e transdisciplinares, capaz de crítica e autocrítica. Um modo de conhecer que leve em conta múltiplos olhares que não petrificam os conhecimentos, mas os irrigam, complementando e dialogando. A complexidade é um progresso de conhecimento que traz o desconhecido e o mistério (Morin, 2005, p. 464).

Conforme Morin (2006), a fundamentação operante do pensamento complexo estrutura-se com esforço para pensar de modo integrado a complexidade da realidade. Trata-se de garantir ideias inovadoras e entendimentos capazes de integrar-se com novos saberes, visando a concepções mais abertas e significativas no modo de pensar a dimensão da realidade, e de modo particular a condição humana. Não é proposta da complexidade, que tem em si a clara certeza de explicar tudo, de dar conta de tudo o que há na realidade. Pelo contrário, “a complexidade apresenta-se com traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza” (Morin, 2003, p. 20).

Assim, complexidade do pensamento pertinente, apresenta-se também, como possibilidade para descobertas, inovações e contato com novidades sobre os mistérios da vida, do humano, dos fenômenos e dos fatos da natureza. Ora, conviver com incertezas é conviver com problemas, dúvidas, dilemas, insatisfações, necessidades, precariedades, ambivalências, prejuízos, desestabilidades, inquietações, contradições, perdas de sentido, de significados. É também conviver com propostas-chave para novos encontros, contatos, interconexões e interatividade com a vida. É impossível ficar imóvel frente a um mundo em que a dança não é só constante, mas conflituosa e repleta de movimentos não lineares (Morin, 2006).

Partindo desse contexto, percebe-se que a neurociência interconectada com o pensamento pertinente alinhados às práticas pedagógicas dos professores, trazem à educação um olhar muito profundo. Pois, de um lado, preocupa-se com uma aprendizagem global, multidimensional abrangendo todas as áreas da vida, cognitiva, social, emocional, cultural etc. Do outro, a neurociência traz aos profissionais da educação, o conhecimento de como o estudante aprende. Dessa forma, a intersecção de ambos, trazem muitas oportunidades de repensar uma educação inovadora, trazendo para a sala de aula e fora dela, uma aprendizagem significativa, que transcendem a todas as fragmentações do ensino tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está em andamento, para tanto, se pode considerar esta seção como considerações iniciais. Ponderando o principal objetivo desta pesquisa, que é analisar concepções dos processos de ensinar e sua interface com a neurociência para a formação de redes neurais com novas oportunidades de aprender do estudante, a fim de promover práticas pedagógicas inovadoras alinhadas ao pensamento pertinente, entende-se que a neurociência pode trazer aos professores uma oportunidade valiosa de compreender como o cérebro aprende, ajudando-os a adaptar suas práticas pedagógicas para acolher melhor as necessidades dos alunos. Saber como a memória, atenção e emoções influenciam o aprendizado permite que o

docente não apenas transmita conhecimento, mas também, possa criar um ambiente mais empático e estimulante.

Nessa direção, espera-se que, a intersecção na educação entre a neurociência e o pensamento complexo de Edgar Morin, devam abraçar a diversidade e a interconexão entre o cognitivo e o emocional, acolhendo a incerteza e as contradições.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Prefeitura Municipal de Timbó Grande – SC e a Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, R. **Jogos e brincadeiras para desenvolver os conteúdos programáticos por meio de uma abordagem psicopedagógica**. Editora Edicon. São Paulo. SP.2018. 3ª edição.
- AMADO, J. **Imprensa da Universidade de Coimbra**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.
- BONI, M.; WELTER, M. P. **Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho e ser descoberto**. Revista Saberes e Sabores Educacionais, v. 3, p. 139-49, 2016.
- CURY, A. **O código da inteligência e a excelência emocional**. Editora Agir, Rio de Janeiro, 2010.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MIGLIORI, Regina. **Neurociência e educação**. 1.ed. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- Morin, Edgar. **Educar na Era Planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Trad. de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2017, 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RELVAS, M. **Neurociências de bolso**: a contribuição das neurociências no processo da aprendizagem escolar. 1.ed. São Paulo: Arco 43, 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2018.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE TEMAS TRANSVERSAIS, COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE CULTURAL, POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

GILIOLI, Letícia Santana¹

CARVALHO, Marileusa²

OLIVEIRA, Graciana Gomes dos Santos de³

MARTINS, Marisa⁴

RESUMO

Este artigo discute a importância de trabalhar os temas transversais, com ênfase na diversidade cultural, na educação infantil. Através da análise da obra "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado, propõe-se o uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica para promover a aceitação das diferenças e o respeito à diversidade. A metodologia envolve a contação de histórias e atividades lúdicas que ajudam as crianças a internalizarem estes conceitos de maneira prática. O artigo também explora a transversalidade da educação, conforme preconizada pela BNCC, e a necessidade de formação contínua dos professores para a efetiva implementação desses temas em sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Temas Transversais, Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Os temas transversais são obrigatórios de acordo com a legislação educacional brasileira, mas nem sempre são abordados na educação infantil. A partir dessa inquietação, encontra-se o problema a ser abordado por meio dessa leitura interdisciplinar: como abordar a diversidade cultural através da estratégia de contação de histórias? O principal objetivo deste estudo é desenvolver maneiras de trabalhar com temas transversais em sala de aula por meio da literatura infantil, promovendo a inclusão de valores como o respeito à diversidade.

A abordagem dos temas transversais, como a diversidade cultural, é essencial para a formação integral dos alunos, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2017). Ao serem trabalhados desde a educação infantil, esses temas têm o potencial de fomentar valores que ultrapassam as fronteiras da sala de aula, preparando as crianças para viver em uma sociedade plural e multicultural. Vieira et al. (2022) destacam que os temas transversais visam à formação cidadã, promovendo a reflexão crítica sobre questões como ética, cidadania e pluralidade cultural. É neste contexto que surge a importância de ferramentas pedagógicas, como a literatura infantil, que podem ser utilizadas para abordar de forma lúdica e eficaz temas como a diversidade cultural.

A presente proposta se torna ainda mais relevante ao considerarmos o impacto que a literatura infantil pode ter na formação moral e cognitiva das crianças. Segundo

¹ Uniarp.letigilioli@hotmail.com

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. marileusa@uniarp.edu.br, orcid 0009-0006-4822-7054, <http://lattes.cnpq.br/5230596520437814>

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. graciana.gomes@uniapr.edu.br.

⁵ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. marisamartins@uniapr.edu.br.

Silva (2010), a incorporação de temas transversais no currículo busca promover uma educação que vai além dos conteúdos tradicionais, integrando valores éticos e sociais que são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, o uso de histórias, como "A Menina Bonita do Laço de Fita", torna-se uma ferramenta poderosa para introduzir esses conceitos de maneira acessível e envolvente.

METODOLOGIA

"A Menina Bonita do Laço de Fita", uma obra infantil engenhosamente tecida por Ana Maria Machado, desdobrou-se pela primeira vez nas páginas da literatura em 1979. Este conto cativante é um verdadeiro tesouro da literatura infantil brasileira, exibindo ilustrações deslumbrantes e uma narrativa que ressoa com delicadeza e profundidade.

Ana Maria Machado, uma mestra literária cujo talento brilhar como estrelas em um céu noturno, é conhecida por sua habilidade em entrelaçar magistralmente palavras e imagens para criar histórias que tocam os corações das crianças e dos adultos. Sua prosa poética, repleta de nuances e matizes, transporta os leitores para um mundo onde a beleza está entrelaçada com a diversidade e a autoaceitação.

Com sensibilidade e graça, Ana Maria Machado apresenta uma história que transcende os limites do tempo e do espaço, convidando-nos a refletir sobre temas como identidade, aceitação e a beleza única que reside em cada um de nós. Por meio de sua escrita habilidosa e perspicaz, ela nos lembra da importância de celebrar a diversidade e valorizar a singularidade de cada indivíduo.

Assim, "A Menina Bonita do Laço de Fita" não é apenas uma história encantadora para ser apreciada por crianças de todas as idades, mas também uma obra-prima literária que ressoa com a essência da condição humana, oferecendo-nos um vislumbre da beleza que habita em nosso próprio ser.

Nesse mágico encontro de aprendizado e encanto na educação infantil, um convite delicado nos conduz por caminhos repletos de diversidade e descobertas. Sob o brilho da história selecionada, "A Menina Bonita do Laço de Fita", os corações curiosos das crianças se preparam para desvendar os mistérios da beleza que reside na diferença.

Antes mesmo de abrir as páginas do livro, uma roda de conversa se ergue como um caleidoscópio de vozes e cores, onde cada criança compartilha os tesouros de suas próprias raízes. Em um delicado tecer de palavras, elas revelam as tonalidades de pele e os laços familiares que adornam suas vidas, enriquecendo o espaço com as riquezas das tradições culturais que acariciam seus dias.

E então, como se fossem estrelas cadentes que dançam no firmamento, os fantoches ganham vida, tornando-se os guardiões dessa jornada mágica. O coelho branco, com seus olhos vermelhos repletos de admiração, e a menina bonita, com seus olhos cor de jabuticaba, deslizam pelo palco da imaginação, cativando os olhares ávidos das crianças.

É nesse cenário de sonhos e magia que a história se desdobra, revelando os anseios do coelho em partilhar da beleza da menina bonita. Num toque de humor e sensibilidade, ele se empenha em replicar os gestos e segredos que compõem a tonalidade de sua pele, buscando em vão alcançar a sua essência.

No desfecho luminoso, como o despertar de uma aurora dourada, a verdade se revela através das palavras suaves da mãe da menina. Um elo invisível entre gerações, um tributo à ancestralidade, que celebra as origens da menina bonita, irradiando luz sobre a diversidade e a riqueza cultural que moldam nossas identidades.

Assim, guiados pelo toque sutil da literatura e dos fantoches, os pequenos navegantes deste mar de descobertas aprendem, com ternura e sabedoria, a valorizar as nuances que compõem a tapeçaria da vida. Unidos pela magia das histórias, eles tecem laços de respeito e apreço pelas diferenças, nutrindo o jardim da diversidade com o perfume do amor e da aceitação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os temas transversais são importantes, devem ser trabalhados de maneira correta e com abordagens coerentes para relacionar os temas com o cotidiano dos alunos. Segundo Corcetti e Trevisol (2004) os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que a integração do currículo com a vida do aluno é fundamental. Quando os conteúdos estão conectados à realidade dos estudantes, as atividades promovem uma aprendizagem mais sólida e de longa duração.

É necessário que as escolas saibam a importância da transversalidade, que tenham uma base forte para se darem conta disso. Corcetti e Trevisol (2004) relatam que a ideia de introduzir os "temas transversais" no programa educacional básico do Brasil levanta uma questão acerca do modelo convencional do currículo escolar, que se concentram primordialmente nos elementos da cognição do desenvolvimento do ser humano, enquanto negligencia tópicos adicionais, tais como os concernentes à cidadania e às emoções.

A transversalidade surgiu para facilitar o ensino e a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos. Com base em Corcetti e Trevisol (2004), se os temas transversais forem abordados de maneira eficaz, têm o potencial de servir como pontos de conexão entre diferentes áreas de conhecimento.

Trabalhar com temas transversais não é algo fácil, envolvem muitas questões e conhecimentos sobre os temas abordados. Segundo Corcetti e Trevisol (2004) a integração transversal apresenta-se como um desafio de importância substancial e uma decisão metodológica essencial no âmbito do processo educacional escolar.

Os temas transversais são essenciais para alavancar o progresso da comunidade. Corcetti e Trevisol (2024) afirmam que os temas transversais devem ser integrados organicamente ao dia a dia escolar, conectados aos conteúdos em estudo, visando enriquecer a experiência educacional. Sua importância reside na promoção de uma sociedade mais equitativa, através da democratização do acesso ao crescimento pessoal que a escola proporciona na atualidade.

A transversalidade também pode ser trabalhada por meio de livros, é importante que a leitura seja estimulada desde cedo, pois segundo Martins (2011) é crucial que as crianças tenham acesso a livros de qualidade e à Literatura Infantil desde tenra idade, pois isso as introduziu no mundo estético e literário, influenciando profundamente sua trajetória como leitoras futuras. Esse contato inicial não apenas revela o prazer da leitura, mas também estimula a imaginação e criatividade, desenvolve sensibilidade artística, pensamento crítico e familiariza com as

convenções literárias, permitindo uma compreensão mais profunda e ampla da linguagem literária e icônica.

Os temas transversais estão presentes nos livros, Martins (2011) afirma que dentro do cenário educacional, a Literatura Infantil pode ser abordada de maneira interdisciplinar e abrangente, graças à sua influência na formação e à sua abordagem de temas que muitas vezes se conectam com a educação para a cidadania em várias perspectivas.

Para que a criança consiga aprender e tirar lições dos livros é de suma importância que o adulto que for inserir ela no mundo da leitura, apresente livros bons e coerentes, como ressalta Martins (2011) é importante também ajudar a criança a entender as obras de arte que complementam o texto, pois aquelas que estão acostumadas a observar e interpretar imagens em livros visualmente atrativos terão mais facilidade em entender a história visualmente e fazer conexões com o texto escrito. Essa capacidade de ler tanto as palavras quanto as imagens ajudará na compreensão global do livro.

Além de escolher um livro excelente para o pequeno leitor, é imprescindível reconhecer que através da leitura muitas portas são abertas, é possível navegar por vários mundos pelo simples ato de ler, ele transforma vidas, segundo Martins (2011) o principal propósito da Literatura, seja para crianças ou adultos, é proporcionar a experiência gratificante e prazerosa da leitura.

O livro é uma fonte rica de conhecimento, como afirma Martins (2011) reconhecer a importância dos livros é fundamental, pois eles têm um impacto crucial no enriquecimento do período de descoberta e aprendizagem das crianças. Quando utilizados para contar histórias, os livros desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, auxiliando na compreensão do ambiente, no crescimento emocional e cognitivo, e facilitando aquisições de conhecimento valiosas.

É essencial que os educadores criem regularmente oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades de leitura ou narração de histórias, pois essas experiências oferecem momentos de exploração do mundo ao seu redor, ampliação de conhecimentos e estímulo ao desenvolvimento de sua criatividade e imaginação (Martins, 2011).

É importante apresentar livros para as crianças, segundo Oliveira, Barbosa e Brandão (2019) o ato de escutar histórias e depois recortá-las, reinterpretando-as e analisando-as, desempenha um papel significativo na formação de todas as crianças. Desde os primeiros anos, quando elas começam a ter contato com textos voltados para elas, é importante estimular sua abordagem de forma crítica, incorporando elementos de diversão e criatividade. A ampla gama de textos, autores, perspectivas e estilos permite aos leitores perceber a riqueza cultural presente em cada sociedade.

Por meio dos livros é possível trabalhar a diversidade cultural que é um tema amplo, como ressalta Oliveira, Barbosa e Brandão (2019) a complexidade da diversidade cultural é evidente, pois a cultura e seus elementos são construções discursivas que organizam a percepção do mundo através de preconceitos culturais, resultando em um processo de categorização que envolve um dinâmico jogo de semelhanças e diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dos temas transversais na educação infantil, especialmente a diversidade cultural, é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. O uso da literatura infantil, como exemplificado pela obra "A Menina Bonita do Laço de Fita", oferece uma maneira eficaz e acessível de introduzir conceitos importantes como a aceitação das diferenças e o respeito à diversidade. Através de atividades interativas e da contação de histórias, as crianças podem aprender a valorizar a pluralidade cultural e a refletir sobre seu papel em uma sociedade multicultural. Como destaca Vieira et al. (2022), a transversalidade é uma ferramenta indispensável para a formação integral dos alunos, conectando o aprendizado escolar com a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2017.

CORCETTI, Maria Lucinda ; Trevisol, Maria Teresa Ceron. A escola, o currículo e os temas transversais. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 28-46, 2018. DOI: 10.5335/rep.v11i2.8004. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8004>. Acesso em: 23 mai. 2024.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

MARTINS, Lúcia Maria Cruz. **A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar**. Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, p. 1 – 198, 2011. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/3640>. Acesso em: 23 mai. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de; Barbosa, Sonia de Oliveira; Brandão, Viviane Bernadeth Grandra. Uma reflexão sobre a literatura infantil e o discurso da diversidade cultural. **Em Tese**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 190-208, mar. 2019. ISSN 1982-0739. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/13416/1125612122>. Acesso em: 23 mai. 2024.

SILVA, José da. **Educação e Temas Transversais: Uma Abordagem Integrada**. São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2010.

VIEIRA, K. M., Klein, L. L., Denardin, A. C. M., Linke, D. D., & Mesquita, L. F. (2022). Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

SILVA, Diovana Aparecida Carvalho da Silva¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

Advinda de uma dissertação concluída no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB/UNIARP, esta pesquisa objetivou elaborar um programa de formação transdisciplinar e ecoformador para professores de Ciências e Biologia da EEB Antonio Gonzaga de Porto União, Santa Catarina. A pesquisa é do tipo participante, com abordagem qualitativa, contando com a participação de três professores de Ciências/Biologia e cinco membros de núcleos RIEC. Para a constituição de dados, utilizaram-se três questionários e, enquanto procedimento analítico, empregou-se a análise de conteúdo. O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas se estruturou em cinco etapas: conexão, projeção, fortalecimento, interação e polinização. A proposta buscou atender às demandas indicadas pelos docentes, quando se comprometeu em envolver recursos tecnológicos e temáticas por eles indicadas, bem como o estímulo ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento de práticas pautadas no paradigma ecossistêmico. Assim, espera-se incentivar iniciativas pautadas no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas.

Palavras-chave: Formação continuada. Transdisciplinaridade. Paradigma educacional ecossistêmico.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade atravessada pela globalização, rápidas transformações geram implicações no mundo presente, especialmente “[...] nas formas de viver (conviver), nos modos de fazer e ser, sinalizando a dificuldade de se prever a curto, médio e longo prazos o que deve ser aprendido e as competências necessárias para habitar neste mundo em constante mudança” (Moraes, 2018, p. 19). Entretanto, ainda são prevalentes práticas que colaboram para que a escola se constitua enquanto uma instituição “[...] reprodutora, autoritária e prepotente ao trabalhar com o conhecimento em sua vertente mais linear, voltada para o professor que fala e o aluno que escuta e cópia e tenta devolver na prova o melhor que pode” (Moraes, 2018, p. 21).

Como caminho para contribuir com a superação do ensino estanque e fragmentado, práticas educativas dinamizadas sob a perspectiva do paradigma ecossistêmico podem ser potentes. Uma das iniciativas formativas que se relaciona com esse paradigma é o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, pois

¹ Universidade Federal do Paraná - UFPR. diovana.aparecida@ufpr.br, <https://orcid.org/0000-0001-5487-6348>, <http://lattes.cnpq.br/7876470886714867>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. marlenezwie@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

consiste em uma alternativa de formação em serviço que prioriza práticas de intervenção formativa pautadas na tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação (Zwierewicz *et al.*, 2017). Este programa intenciona evitar que a formação continuada se restrinja a mera oferta de palestras, que trabalhadas isoladamente, pouco contribuem aos profissionais da educação (Nóvoa, 2001).

O programa se aproxima, ainda, daquilo que Nóvoa (2019, p. 3), defende como metamorfose, que ocorre quando “[...] os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” tradicional. Assim, esta pesquisa, oriunda de uma dissertação concluída no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB/UNIARP, objetivou elaborar um programa de formação transdisciplinar e ecoformador para professores de Ciências e Biologia da EEB Antonio Gonzaga de Porto União, Santa Catarina.

Na sequência, sistematizam-se as condições metodológicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, uma aproximação teórica com o objeto de investigação e a discussão dos resultados, seguidas das considerações finais.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa é do tipo participante, com abordagem qualitativa. As escolhas possibilitaram o desenvolvimento de uma pesquisa que considerou tanto demandas locais como globais, acompanhada da geração de uma proposta de formação continuada para docentes de Ciências e Biologia, caracterizada como produto educacional da pesquisa.

Participaram do estudo três professores de Ciências e Biologia da EEB Antonio Gonzaga de Porto União, Santa Catarina, selecionados por meio do tipo de amostragem por conveniência, em que “[...] os elementos são selecionados por estarem mais disponíveis para participar do estudo” (Gil, 2019, p. 106). Também participaram cinco pesquisadores vinculados aos núcleos da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, igualmente selecionados por meio do tipo de amostragem por conveniência.

Para a constituição de dados, foram empregados três questionários: um para levantamento das demandas formativas dos docentes e sugestões para a elaboração do programa formativo compatível com as mesmas; um para avaliação da proposta e o atendimento ou não às demandas formativas e um para análise das proximidades da proposta aos ODS. Enquanto procedimento analítico, foi realizada a análise de conteúdo, composta por três momentos: pré-análise, exploração do material e interpretação (Bardin, 2016).

Considerando as questões éticas que permeiam as pesquisas com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UNIARP – CEP UNIARP, acompanhada dos seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE e Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, obtendo-se a aprovação no dia 07 de agosto de 2023, por meio do Parecer 6.223.273.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

O levantamento das demandas, desvelou que os docentes participantes não tinham o hábito de trabalhar com projetos, apresentando, ainda, dificuldades no trabalho colaborativo, optando pelo planejamento disciplinar e individual. Reconheciam, não obstante, a relevância da religação dos saberes, indicando uma abertura para reflexão da própria prática docente no ensino de Ciências e Biologia. Neste sentido, estratégias e práticas transdisciplinares e ecoformadoras, dinamizadas por meio da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores - PCE, que oportunizam o trabalho colaborativo, alternativas avaliativas com foco na multidimensionalidade discente, práticas complexas acerca da saúde discente e docente, da sustentabilidade e das metodologias ativas, dinamizadas pelos PCE, constituíram-se como as condições fulcrais da proposta formativa.

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas se estruturou em cinco etapas: conexão, projeção, fortalecimento, interação e polinização. A etapa de conexão, como apontado por Zwierewicz *et al.* (2017), refere-se ao início do programa, objetivando ocasionar um impacto nos participantes, por meio de estratégias que possam situar as práticas, identificar e valorizar as inovações realizadas antes do início da formação, assim como os desafios a serem enfrentados. Nos encontros da etapa da conexão, são trabalhadas as bases teóricas que norteiam o programa, discutidas as demandas contextuais e globais e as possibilidades de utilização da metodologia dos PCE.

Assim, na proposta elaborada, no encontro presencial que compôs a conexão, buscou-se a interação dos participantes, propondo-se atividades que estimulam a auto-hetero-ecoformação, o trabalho colaborativo, a alteridade e a escuta atenta. Ademais, a etapa envolveu a discussão das bases teóricas que norteiam o programa, a tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação e diferentes possibilidades metodológicas e avaliativas.

A etapa de projeção, por sua vez, refere-se aos planejamentos, cuja finalidade está em diminuir a distância entre o que se realizou e o que se deseja realizar, constituindo-se como a etapa da definição do PCE, cuja prática contribui para a ampliação da criatividade e estimula o rompimento do ensino linear, fragmentado e descontextualizado (Zwierewicz *et al.*, 2017). Dessa forma, a projeção da proposta caracterizou-se por momentos de planejamento com os participantes, em um encontro virtual, discutindo possibilidades para elaboração dos PCE, com o objetivo de contribuir para o rompimento do ensino linear e estaque no Ensino de Ciências e Biologia.

Na etapa de fortalecimento, segundo Zwierewicz *et al.* (2017), a intenção é o aprofundamento dos conhecimentos teóricos para vinculá-los às possibilidades práticas, encorajando as transformações necessárias para a redução da distância entre o real e o desejado. Destina-se, portanto, a participação em encontros de estudo e oficinas para aprofundar conhecimentos teóricos e práticos (Zwierewicz *et al.*, 2017). Nesse processo, conta-se com a colaboração de profissionais das mais diversas áreas e instituições, com a finalidade de auxiliar em questões sugeridas pelos participantes do programa.

Dessa forma, na proposta formativa elaborada, a etapa do fortalecimento, caracterizada pelo aprofundamento teórico, buscou-se viabilizar alternativas e práticas transdisciplinares e ecoformadoras para o Ensino de Ciências e Biologia. Com um número previsto de três encontros presenciais e dois virtuais, buscou-se o atendimento às seguintes demandas formativas: i) princípios transdisciplinares e ecoformadores para o Ensino de Ciências e Biologia; ii) práticas ecossistêmicas que oportunizem o ‘sentipensar’ no Ensino de Ciências e Biologia; iii) emprego de recursos como: *Google Meet*, grupos de *WhatsApp*, lousa digital, celulares e *laptop*; iv) reflexões sobre saúde docente.

A etapa de interação busca estimular a socialização das ações realizadas a partir e/ou no decorrer da formação, constituindo-se como um meio de conexão entre teoria e prática. É dedicada, portanto, à socialização local das ações desenvolvidas a partir da formação, sendo essencial para potencializar a criatividade da equipe através da troca de ideias compartilhadas por profissionais de todas as instituições de ensino que participam da proposta (Zwierewicz *et al.*, 2017). Assim, essa etapa se caracterizou pela socialização das ações desenvolvidas a partir da formação, sendo que o encontro pode ser organizado pelos próprios docentes participantes. O número previsto de encontro para esta etapa consistiu em um encontro presencial. As demandas a serem atendidas nas atividades do encontro consistiram em: i) delineamentos de projetos criativos; ii) ações para o sentipensar.

A etapa de polinização, por sua vez, possui o papel de estimular a divulgação dos PCE elaborados/desenvolvidos, valorizando os participantes e suas iniciativas, assim como ressignificando suas práticas a partir do que foi compartilhado e desenvolvido ao longo da formação, como destacam Zwierewicz *et al.* (2017). Destarte, a polinização foi demarcada pela busca da valorização da instituição escolar, os profissionais da educação, os discentes, ou seja, toda a comunidade escolar, caracterizando-se pelo momento de ampliar os horizontes, de modo que o(s) PCE desenvolvido(s) continue(m) oportunizando processos enriquecedores de ensino e aprendizagem, mesmo após sua conclusão.

O produto educacional definiu-se, portanto, por reflexões e estratégias complexas, transdisciplinares e ecoformadoras, apresentando como condição fulcral, a valorização de práticas pedagógicas calcadas na criatividade, no trabalho colaborativo, na resiliência e na inovação, comprometendo-se com contextos locais e globais. A proposta ancorou-se nas experiências precedentes do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, bem como nas demandas dos docentes de Ciências e Biologia da EEB Antonio Gonzaga, de Porto União-SC, e nos ODS (3º, 4º e 16º). Com o total de 40 horas de carga horária, os encontros foram constituídos por atividades formativas embasadas nos princípios hologramático, da recursividade e da dialogicidade, priorizando a solidariedade e a cooperação entre os docentes.

Quanto ao atendimento das demandas docentes, observou-se que quanto ao contexto de atuação dos docentes, ao estímulo do planejamento colaborativo, aos aspectos metodológicos e à multidimensionalidade avaliativa, a proposta foi satisfatória. Ressalta-se que se encontram desafios próprios do contexto escolar, explicitando-se que os PCE não resolvem todas as problemáticas que permeiam o âmbito educativo, e que não é essa sua finalidade, mas podem favorecer o educar para e a partir da vida.

Em relação ao comprometimento da proposta formativa com os princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação, por meio dos ODS, também se revela desempenho satisfatório. Isso porque os coordenadores RIEC indicaram que a proposta se alinha ao Movimento das Escolas Criativas e à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Os participantes destacaram possibilidades de aprimoramento, que foram acatadas e incluídas na proposta que pode ser acessada na íntegra por meio do *link*: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742521>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento dos nove encontros previstos no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas evidenciou a preocupação e o comprometimento da pesquisa em estimular, valorizar e propor estratégias e práticas transdisciplinares e ecoformadoras no Ensino de Ciências e Biologia. A proposta buscou atender, ainda, às demandas indicadas pelos docentes, quando se comprometeu em envolver recursos tecnológicos e temáticas por eles indicadas, bem como o estímulo ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento de práticas pautadas no paradigma ecossistêmico.

Espera-se, com a pesquisa, incentivar iniciativas pautadas no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, que prioriza a tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação, o ensino para e a partir da vida, assim como considera os contextos local e global.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos: à FAPESC, em razão do apoio obtido mediante aprovação de projeto de pesquisa no Edital de Chamada Pública FAPESC nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina; e ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU, mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, pelo fomento à esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MORAES, M. C. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, p. 1-15, 2019.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, 2001.
- ZWIEREWICZ, M. *et al.* Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. *In*: Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas - Educação transdisciplinar: emergem Escolas Criativas e transformadoras, 3., 2017, Palmas. **Anais [...]**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 1846-1856.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA NO FAZER PEDAGÓGICO

MRYGLOD, Janaína Tasca¹
ABRAÃO, Rejane Spanholo²
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy³

RESUMO

O planejamento pedagógico sempre existiu, no entanto, tal prática foi intensificada na década de 1980, com o surgimento do termo Projeto Político Pedagógico, o qual pode ser definido como o plano de ação de uma instituição. O ato de planejar as ações a serem desenvolvidas gera expectativas e resultados positivos relacionados às ações desenvolvidas no ambiente escolar, sejam elas de cunho pedagógico ou burocrático/administrativo. Além de garantir que a escola se mantenha como um espaço democrático e reflexivo, uma vez que o PPP é construído com a participação de todos os membros da equipe escolar, visa-se à garantia de um ambiente acolhedor, que respeite e reflita questões relacionadas ao desenvolvimento escolar de crianças e de adolescentes através da inclusão e oportunizando a equidade. Igualmente, oportuniza a reflexão e o debate acerca de problemas presentes na escola, sejam eles dentro ou fora de sala de aula.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Instituição. Planejamento.

INTRODUÇÃO

Toda instituição de ensino, para organizar e dar legalidade ao seu funcionamento e gestão deve ter um Projeto Político Pedagógico. Esse documento é norteador das ações que fazem parte do cotidiano escolar em todos os pilares: financeiro, humano, pedagógico, acadêmico, comunicação e eficácia dos processos. Nesse sentido, deve ser elaborado pelos membros da equipe escolar, visando a atender o processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível, prevendo a concretização das diretrizes estabelecidas para tal ambiente de ensino, bem como os princípios seguidos por ela. Assim, mostra-se a possibilidade de uma educação de qualidade, que garanta o cumprimento dos direitos humanos previstos por lei a crianças e a adolescente. O PPP de uma escola reflete seus valores e retrata a identidade de cada instituição.

O ambiente escolar possui diversas funções, podendo-se destacar a organização dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma individual e coletiva, em nível intelectual, emocional e ético (Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul, 2019). A organização dos processos de ensino aprendizagem faz parte do papel social da escola, pois é na escola que o aluno encontra a possibilidade do aprendizado, do diálogo, entendimento de mundo, respeito ao próximo e às diferenças

¹Uniarp. janatasca27@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2123-3044>

²Uniarp. rejanespabraao@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-4857-6250>.

³Uniarp. goulart@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0002-1852-8332>,
<https://www.escavador.com/sobre/637445/ruth-ines-dotta-godoy-goulart>

e o direito da participação da vida social. Tal ação se dá através do planejamento, afinal não se pode falar em “organização” sem que antes ocorra a intencionalidade das ações a serem desenvolvidas e o processo pelo qual cada uma delas se concretizará. O Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino contempla o planejamento das ações pertencentes ao seu cotidiano. Em virtude disso, o documento em comento deve ser elaborado cautelosamente de forma que reflita a identidade e os valores da instituição.

Assim como o cenário social, educacional e as leis que amparam o fazer pedagógico, o ambiente escolar também está em constante mudança. Sob esse viés, reflete-se sobre a importância da revisão do Projeto Político Pedagógico, porquanto, através dessa ação, tem-se a garantia de que os docentes e os demais membros da equipe escolar estejam preparados para o trabalho durante o novo período letivo e as mudanças propostas na grade curricular e na organização política/social da instituição.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, dando-se a leitura e análise de documentos oficiais e de obras de autores renomados na área da educação e do planejamento pedagógico. Além disso, foram analisados vários Projetos Políticos Pedagógicos que se enquadram nos padrões estabelecidos pelo parecer nº 405, vigente desde 12 de dezembro de 2004 e elaborado pela Comissão de Educação Básica

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Segundo Costa (2011), o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer educativo e, por consequência, expressa a prática pedagógica das instituições e dos cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais. Dessa forma, O PPP de cada instituição deve abranger toda e qualquer ação a ser desenvolvida no ambiente escolar, bem como a forma que cada uma delas será realizada e os agentes por ela responsáveis. Para que isso ocorra, é necessária a participação de todos os agentes pertencentes à comunidade escolar. Nesse sentido, Costa (2011) afirma que “[...] o PPP deve ser um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente e administrativa que dá uma identidade à instituição ou ao curso”. De acordo com Sae Digital (2022):

[...] o principal objetivo da BNCC é garantir que todos os estudantes do Brasil — de escolas públicas e privadas — aprendam um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades comuns, minimizando as desigualdades educacionais do país e elevando a qualidade do ensino.

Por tanto, o PPP deve contemplar características acerca do currículo seguido pela equipe pedagógica, uma vez que é necessária a continuidade do trabalho pedagógico. Tal ação interfere diretamente nos resultados obtidos acerca do desempenho dos alunos. Segundo o Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro Ensino Fundamental e Médio (2013):

O projeto político pedagógico tem por finalidade auxiliar, articular e delinear ações comprometidas para com a formação do cidadão e possibilitar um melhor funcionamento da estrutura escolar, tanto no aspecto organizacional quanto no aspecto pedagógico. Pois tendo um projeto definido e construído coletivamente é possível canalizar as forças, ideias e recursos financeiros para os objetivos e fins aqui expressados.

É importante ressaltar, que cada instituição possui uma identidade política e social única, logo urge que cada unidade escolar desenvolva o seu Projeto Político Pedagógico, que reflita as necessidades e as especificidades da sua comunidade escolar e os agentes inseridos nela, sejam eles alunos, professores e outros profissionais que a constituem. A elaboração de tal documento deve considerar a realidade vivenciada por cada instituição, analisando questões como a classe social dos alunos e dos professores e as características políticas, sociais e culturais da comunidade em que a instituição está inserida.

Para que um PPP seja elaborado corretamente, é necessário o cumprimento de algumas normas básicas, que envolvem diretrizes e princípios norteadores para a construção de tal documento. O Conselho Estadual de Santa Catarina, através do parecer nº 405, estabelece três diretrizes a serem seguidas na elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo elas:

A primeira diretriz pontua que o Projeto Político Pedagógico de uma instituição caracteriza-se como um direito e um dever de toda a comunidade escolar, pois possibilita à instituição de ensino a autonomia na construção do seu documento norteador, expondo a intencionalidade do seu trabalho, bem como a forma de execução e avaliação do mesmo. Mas, em contrapartida, traz como um dever de as instituições adequarem-se às leis que regem a educação nacional.

A segunda diretriz define o PPP como um instrumento de ação e de resultado, pois deve ser elaborado de forma coletiva e reflexiva, envolvendo a participação de toda a equipe escolar de forma democrática e planejada. Esse documento deve ser elaborado com a finalidade de planejar e de estruturar as ações pedagógicas e administrativo-burocráticas executadas dentro do ambiente escolar, sendo utilizado com autonomia pela equipe escolar. O Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ser mais do que um documento, tornando-se o reflexo daquilo que ocorre no cotidiano escolar, constituindo-se como um instrumento que alinha todo o processo educativo da instituição (Sae Digital, 2022).

Já a terceira e última diretriz estabelece princípios norteadores da construção do PPP, visando a garantir a oferta de uma educação de qualidade a todos. O Conselho Estadual de Santa Catarina por meio do parecer nº 405 prevê sete princípios norteadores para a elaboração do PPP, sendo eles:

(1º) princípio da democratização e do acesso à permanência do aluno na escola, que visa garantir a diminuição da evasão escolar e a qualidade do ensino durante o tempo de permanência na escola. (2º) princípio da relação escola-comunidade que objetiva a expansão da participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões. (3º) princípio da gestão democrática refere-se à participação de todos os segmentos no processo de gestão, mantendo o equilíbrio e a união. (4º) princípio da autonomia busca a criação de um ambiente

que possa autogovernar-se dentro dos limites legais. (5º) princípio da qualidade de ensino, visa o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade, possibilitando assim a equidade e a garantia do ensino de qualidade. (6º) princípio da organização curricular, possibilita a integração dos diferentes saberes dentro do currículo escolar. (7º) princípio da valorização dos profissionais, objetiva a qualidade no processo de formação continuada dos profissionais, o que reflete diretamente a oferta de ensino de qualidade.

Todo Projeto Político Pedagógico deve conter algumas informações importantes referentes ao ambiente escolar, sua estrutura física e pedagógica e proposta curricular. Tais informações dividem-se em: apresentação, papel da escola, proposta curricular, dimensões administrativas, financeiras e físicas, metas, ações e responsáveis e consolidação do PPP. Cada etapa mencionada anteriormente almeja detalhar as características pertencentes a cada uma delas. Tal registro faz com que a instituição tenha amparo em toda e qualquer ação desde que esse procedimento esteja mencionado no PPP.

Além disso, vale ressaltar a importância da constante revisão e reflexão do Projeto Político Pedagógico, garantindo assim, o cumprimento das metas estabelecidas no mesmo, e gerando oportunidade ao acréscimo de informações, metas e objetivos relevantes. De acordo com Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul (2019):

O processo de ensino aprendizagem se dá em virtude do fazer pedagógico e do refletir sobre o fazer, num processo vivo e inacabado, em constante movimento, em que o sujeito transforma o meio, transformando assim, a si próprio.

O Projeto Político Pedagógico caracteriza-se como um documento de permanente construção, estando sujeito à alterações decorrentes de mudanças na legislação, da reflexão coletiva institucional, entre outros fatores (Colégio Inovar Veiga de Almeida, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, compreende-se que o PPP é o documento norteador do fazer pedagógico, apresentando-se indispensável no dia a dia escolar, pois é através dele que se assegurem as ações realizadas na escola, tanto pedagógicas quanto administrativo-burocráticas. A elaboração deste documento deve ocorrer de forma democrática e coletiva, estando de acordo com as normas pré-estabelecidas no parecer nº 405, elaborado pela Comissão de Educação Básica, em 14 de dezembro de 2004. Todo Projeto Político Pedagógico deve conter informações acerca das estruturas física, financeira, humana, pedagógica, curricular e administrativa. Além disso, ressalta-se a importância da sua revisão, possibilitando a adequação aos demais documentos norteadores da educação.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Bolsa de Assistência Social da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp e Fundo de Apoio à Pesquisa - FAP.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PRÓ-ENSINO EM SANTA CRUZ DO SUL (Escola de Educação Básica Educar-se). **Projeto Político Pedagógico**. Santa Cruz do Sul (2019). Disponível em <https://educar-se.unisc.br/wp-content/uploads/2020/03/PPP-EDUCAR-SE-2019.pdf> Acesso em 30 set. 2024.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR AMÁLIO PINHEIRO (Ensino fundamental e médio). **Projeto Político Pedagógico**. Cafetal do Sul (2016). Disponível em: [https://www.academia.edu/download/31137177/PPPamaliop2013NRE\(1\).pdf](https://www.academia.edu/download/31137177/PPPamaliop2013NRE(1).pdf). Acesso em: 02.out.2024.

COLÉGIO INOVAR VEIGA DE ALMEIDA. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro (1998). Disponível em: <http://colegioveigadealmeida.com.br/download/Veiga.pdf>. Acesso: 02 de out. 2024.

COSTA, Gisele Maria Tonin. **Projeto Político Pedagógico**: elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de resignificação. Getúlio Vargas- RS: Rei, 2011.

Revisão do Projeto Político Pedagógico para a BNCC. **Sae Digital,2022**. Disponível em: <https://sae.digital/revisao-do-projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer ° 405**. Conselho Estadual de Educação, Florianópolis, 14 de dezembro de 2004.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA (PBL) E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): DEFINIÇÕES, DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PRIGOL, Edna Liz¹
CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini²
ALMEIDA, Juliana Maria Dias Nunes de³
SENS, Mirela Patruni Gauloski⁴

RESUMO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) são metodologias que visam, por meio de atividades colaborativas entre professores e estudantes, superar o ensino tradicional centrado no professor como transmissor do conhecimento. O estudante participa ativamente do processo de construção do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem significativa que considera suas especificidades e complexidades. O objetivo deste trabalho é abordar definições, diferenças e semelhanças entre as metodologias ABP e PBL, bem como sua importância no contexto escolar. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, sendo uma pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam para a relevância dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, colocando o estudante como protagonista, sem desconsiderar o papel essencial do professor. O texto evidencia as diferenças entre as metodologias, destacando que a ABP é mais complexa que a PBL, pois envolve a elaboração de um projeto que resulta em um produto final.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Aprendizagem Baseada em Projetos. Metodologia ativa. Processo de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os avanços no cenário educacional contemporâneo indicam mudanças significativas, entre elas a adoção de metodologias ativas que promovem o protagonismo do estudante e uma aprendizagem mais significativa, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Este estudo tem como objetivo discutir os aspectos, definições, diferenças e semelhanças dessas metodologias, além de sua importância na educação básica formal, uma etapa crucial no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

¹ Pós-Doutora em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. e-mail; edna.liz@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

² Mestranda em Educação. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; cristiane.rubini1@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9846801929672982>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3845-7819>

³ Mestranda em educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. e-mail; julianaamd07@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8205207369764423>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6002-9134>

⁴ Mestranda em educação. Universidade do Alto vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; mirela.sens@ifc.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338219211269166> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8509-6720>

Ao abordar a ABP, busca-se contextualizar situações desafiadoras e pertinentes, explorando novas hipóteses e experimentando possibilidades de forma atrativa. A educação contemporânea preconiza a importância da adoção de metodologias ativas que promovam aprendizagens significativas. Para que isso se concretize, é essencial que o estudante explore e vivencie novos métodos, o que lhe possibilita construir seu próprio conhecimento.

A ABP é uma metodologia ativa que desafia a comunidade escolar a rever o sistema educacional tradicional expositivo, onde o professor é o único transmissor de informações e os estudantes são meros receptores passivos. Para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, “[...] é necessário que eles experimentem inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.” (Moran, 2015, p. 17). O autor também acrescenta que as metodologias ativas permitem o envolvimento do estudante na tomada de decisões e na avaliação de resultados, proporcionando-lhe a participação em atividades complexas.

Por outro lado, a Aprendizagem Baseada em Problemas, do inglês *Problem-Based Learning* (PBL), foi criada em 1965 na Escola de Medicina de *McMaster*, no Canadá, com o intuito de proporcionar ao estudante um envolvimento mais ativo nas atividades, desenvolvendo habilidades e atitudes para toda a vida, como escolhas próprias, senso crítico e autonomia, além de possibilitar o desenvolvimento de conhecimento interdisciplinar (Sommerfeld; Solf, 2021).

METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, cujo principal objetivo é proporcionar uma melhor compreensão de um fenômeno pouco estudado ou ainda em desenvolvimento (Gil, 2018). O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2018), é desenvolvida a partir de materiais já publicados. Conforme o autor, “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, tradicionalmente incluindo material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (Gil, 2018, p. 28). Os dados utilizados nesta investigação provêm de trabalhos acadêmicos e científicos que discutem metodologias ativas, como a PBL e a ABP. O caráter exploratório da pesquisa permitiu a ampliação do conhecimento sobre essas metodologias no contexto da educação básica, com fundamento em diferentes abordagens teóricas e práticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) desenvolve no estudante a prática de pensar, pesquisar e tentar resolver problemas por meio de atividades que promovem um aprendizado significativo. De acordo com Bertolino (2017), ao se trabalhar a aprendizagem por meio de projetos, entende-se que há um problema que precisa ser solucionado, e, com isso, deve-se elaborar um projeto que traga soluções para o problema contextualizado.

Nesse tipo de metodologia, o estudante participa ativamente do processo, pensando criticamente, pesquisando informações, formulando perguntas e compartilhando com

os colegas suas descobertas e conclusões. “O objetivo deste tipo de metodologia é estimular o pensamento crítico dos estudantes, levando-os a coletar informações, formular e refinar perguntas, fazer previsões e compartilhar suas ideias e conclusões com os colegas” (Silva; Castro; Sales, 2018, p. 4).

Para Masson *et al.* (2012), a aprendizagem baseada em projetos permite que o estudante aprenda no contexto educacional, sendo um agente envolvido na produção do seu conhecimento, participando de um processo planejado de investigação de questionamentos complexos por meio de uma abordagem sistêmica, rompendo com o desenvolvimento de conteúdos ministrados de forma rígida e predeterminada.

Ao buscar ensinar com situações reais que tenham significado para os estudantes, os professores superam o ensino tradicional e contribuem para um aprendizado contextualizado, ou seja, significativo. Além disso, promovem o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para os desafios da sociedade atual, como pensar criticamente, resolver problemas do cotidiano, ser criativo e trabalhar colaborativamente. Isso é possível por meio da utilização do método da aprendizagem baseada em projetos, que, segundo Oliveira, Siqueira e Romão (2020), pode ser executado na educação básica, trazendo resultados um pouco superiores aos do modelo de ensino tradicional expositivo.

As duas metodologias ativas, **PBL** e **ABP**, surgem como uma proposta de mudança no ensino tradicional, e são alvo de críticas, assim como muitos outros processos de mudança no sistema educacional. Essas metodologias “[...] ampliam o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos alunos e servem como uma alternativa às aulas que não estavam se mostrando eficazes na formação dos alunos” (Borochovicus; Tassoni, 2021, p. 5). A aprendizagem baseada em problemas não é uma solução definitiva para os desafios enfrentados nas escolas, mas busca-se encontrar maneiras de enfrentar as dificuldades no ensino e na aprendizagem, considerando seus aspectos e complexidades.

O objetivo é a problematização e o incentivo à participação do estudante, indo além da simples realização de atividades. O foco está no processo de ensino-aprendizagem, no estímulo ao pensamento crítico e na reflexão sobre situações reais, buscando soluções em diferentes contextos e propostas. Assim, pretende-se superar os obstáculos e romper com o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, adotando metodologias ativas que colocam o estudante como protagonista do próprio aprendizado. Um cenário ativo oferece oportunidades para observar, investigar e explorar o entorno, gerando opções e despertando a curiosidade para consultar fontes de informação. Isso permite ao estudante vivenciar e testar na prática, obtendo resultados. Experiências transformam o ensino, valorizando os saberes, a autonomia na busca do conhecimento e a interdisciplinaridade.

O papel fundamental do professor não é simplesmente transmitir o conteúdo, mas criar condições para que o estudante construa sua própria compreensão. O professor deve apresentar materiais e ferramentas que incentivem o desenvolvimento da inteligência e da autonomia do estudante no aprendizado, estabelecendo, assim,

uma verdadeira relação de comunicação entre ambos. Freire (2002) destaca a importância de professores e estudantes participarem ativamente no processo de construção do conhecimento por meio do diálogo, onde o professor não apenas transfere conteúdo, mas permite que o estudante participe de forma ativa nesse processo educativo.

Na percepção de Berbel (1998), “[...] ao utilizar o método baseado em problemas, vincula-se a situações do cotidiano do aluno, de modo que, além do conhecimento, o aluno obtenha a compreensão dos fenômenos nos quais está imerso” (Berbel, 1998 *apud* Bertolino, 2017, p. 14). Portanto, ao indagar o estudante e propor o enfrentamento de questões para buscar possíveis soluções ainda na educação básica, amplia-se seu campo de experiências, desenvolvendo-se de maneira consciente suas escolhas e auxiliando-o na tomada de decisões.

A exposição de ambas as metodologias proporciona oportunidades de aprendizado, permitindo identificar outras possibilidades, além de fomentar a participação e colaboração. Para uma melhor compreensão das metodologias ativas **PBL** e **ABP**, citamos um parecer de Nilbo Nogueira, no vídeo “Diferença entre Aprendizagem Baseada em Projetos e em Problemas - Metodologias Ativas”. Ele afirma que existe uma aproximação entre as metodologias, mas também diferenças metodológicas significativas. Em comum, ambas as metodologias colocam os estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem, trabalhando de forma colaborativa. Ambas propõem problemas a serem resolvidos (Diferença [...], 2019).

A **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)** demanda etapas metodológicas e seu foco está tanto no processo quanto no resultado, que é o produto final. A avaliação da aprendizagem, para os educadores, ocorre justamente nessa fase, quando o projeto é concretizado. O estudante sente-se motivado durante todo o processo de busca pelo conhecimento.

Por outro lado, a **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)** não envolve a criação de um produto final nem um processo de projeção tão elaborado quanto a ABP. O foco está diretamente no problema a ser resolvido, utilizando-se meios como pesquisa, discussão ou trabalho em grupo para alcançar a solução, sempre permeando a colaboração. Não há um processo metodológico com etapas definidas. Essa abordagem enfatiza a investigação, as trocas e o diálogo colaborativo em busca da resposta. O professor propõe uma pergunta e os estudantes buscam a resposta de maneira ativa. Se essa mesma intenção fosse aplicada na ABP, demandaria todo um planejamento com fases de elaboração e busca, resultando na apresentação de um produto final como resposta. Portanto, a ABP apresenta um processo mais elaborado e minucioso.

Conclui-se que a metodologia **ABP** é mais complexa que a **PBL**. No entanto, independentemente da escolha metodológica, é fundamental que o professor relacione a construção do conhecimento dos estudantes com situações reais do cotidiano e do ambiente escolar. Isso propicia condições para um aprendizado instigante, interativo e crítico, oferecendo ao estudante oportunidades de escolha e de conhecimento interdisciplinar. Por fim, entende-se que a assimilação dos

fundamentos das abordagens ativas possibilita intervenções efetivas que aprimoram e permitem reflexões sobre a prática docente.

RESULTADOS

Os trabalhos científicos elencados neste estudo, que abordam as metodologias (ABP) e (PBL), evidenciam a importância delas no contexto escolar, nas práticas desenvolvidas pelos professores, com o objetivo de centralizar o foco nos estudantes, tornando-os protagonistas de seus aprendizados. Ao realizar a pesquisa em bases científicas, observou-se a escassez de estudos sobre o tema no contexto da educação básica. Alguns estudos revelaram que essas metodologias são mais aplicadas no ensino superior. Mesmo assim, foi possível identificar alguns estudos que abordam o uso das metodologias (ABP) e (PBL) com aplicações em turmas do ensino fundamental, demonstrando o sucesso da implementação dessas metodologias, no sentido de proporcionar uma participação mais ativa dos estudantes em seus processos de ensino, criando uma aprendizagem significativa.

Mesmo apresentando distinções em suas metodologias, nas quais uma precisa ser projetada, com etapas metodológicas de planejamento, avaliação, depuração, entre outros — sendo fundamental a participação dos estudantes em todo o processo, que culmina na geração de um produto final, como ocorre na Aprendizagem Baseada em Projetos —, por outro lado, a (PBL) não utiliza um projeto. Ela foca na resolução de um problema, que pode ser trabalhado por meio de colaboração em pesquisas e investigações em grupos, para se chegar à resposta de uma pergunta proposta pelos professores (Diferença [...], 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente, embasado pela Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e pela Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), destaca o protagonismo dos estudantes e considera o processo um importante aliado na construção dos conhecimentos.

Trabalhar com essas metodologias tende a ser desafiador, pois, historicamente, utilizam-se métodos em que o professor é o responsável por planejar e tomar as decisões pertinentes ao que ensinar. Na ABP e na PBL, essa tarefa é delegada aos estudantes, mas de maneira sistematizada e organizada, em que o professor atua como articulador e incentivador para a realização dos objetivos.

Por fim, destaca-se que a interdisciplinaridade é uma importante aliada a tais metodologias, pois colabora com a ideia de que, na sociedade, tudo está relacionado. Por esse motivo, não é pertinente abordar os conteúdos sem relação com o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BERTOLINO, Josué. **Aplicação adaptada do método PBL (Problem Based Learning) nas séries iniciais: um recurso para a significância do aprendizado.** Orientadora: Dra. Maria da Rosa Capri. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em projetos educacionais de ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://scielo.br/j/edur/a/hY5pBZkfjL9XvGfHn5PPyFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

DIFERENÇA entre Aprendizagem Baseada em Projetos e em Problemas: metodologias Ativas. Autor: Nilbo Nogueira. [S.l.: s.n.], 14 jul. 2019. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <https://youtu.be/q08NY6YaeM?si=c5VCMMkBtsM-8llr>. Acesso em: 18 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: ATLAS, 2018.

MASSON, Terezinha Jocelen *et al.*. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: **Congresso brasileiro de educação em engenharia, 40.**, s.p., 2012, Belém: COBENGE, 2012. p. 1-10. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514563/mod_folder/content/0/METODOLOGIA%20DE%20ENSINO%20PBL.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção mídias contemporâneas, convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, Ponta Grossa, PR, Editora UEPG, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <Artigo-Moran.pdf (usp.br)>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Sebastião Luís de; SIQUEIRA, Adriano Francisco; ROMÃO, Estaner Claro. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S.l.], v. 34, n. 67, p. 764-785, maio 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a20>.

SILVA, Diego de Oliveira; CASTRO, Juscilde Braga de; SALES, Gilvandenys Leite. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2018.

SOMMERFELD, Emily Perfolli; STOLF, Eduardo José. **Metodologias ativas: benefícios do PBL como método de ensino para o ensino fundamental e médio**. [S.l.]: Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI, 2021. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/especializacao-4/1341-metodologias-ativas-beneficios-do-pbl-como-metodo-de-ensino-para-o-ensino-fundamental-e-medio/file>. Acesso em: 18 set. 2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO, PARA O DESEMPARELAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UJIE, Nájela Tavares¹
RODRIGUES, Marta Ferreira²

RESUMO

A formação de professores em contexto é concebida por Ujje (2019) como espaço-tempo físico, relacional e social, em que as experiências educativas são constituídas, nesta vertente congrega a captação da realidade, a reflexão em ação, a sistematização e organização de propostas para o desenvolvimento profissional e melhora da qualidade da práxis educativa. O estudo tem foco metodológico teórico-bibliográfico, busca articular ideias pautadas no desemparelamento e ocupação do espaço para além da sala de referência como possibilidade formativa e educativa, que esteja para além da folha A4 (Martins Filho, 2023), comungue de uma educação emancipatória (Freire, 1996) e uma ação educativa ambiental e ecológica (Tiriba, 2021). Neste ensejo o trabalho corrobora para o delineamento da base referencial de uma dissertação em andamento, que tem por intuito dimensionar e consolidar uma formação continuada de professores em serviço entretecida pelos pressupostos evidenciados no bojo deste trabalho.

Palavras-chave: Formação em Contexto, Educação Infantil, Desemparelamento, Ocupação do Espaço.

INTRODUÇÃO

A formação de professores na contemporaneidade é uma exigência da sociedade do conhecimento, da amplificação da função da escola (pedagógica e social), do avanço tecnológico e da demanda por desenvolvimento profissional docente (pessoal, cultural e social). A formação inicial de professores é considerada fundamental para profissionalizar o processo ensino-aprendizagem, sendo oferecida em instituições públicas ou privadas, e visa fornecer os conhecimentos básicos necessários para a atuação. A formação continuada, por sua vez, corresponde à formação de professores já inseridos no campo de atuação docente, sendo auferida em cursos complementares e programas promovidos dentro e fora das escolas, com configurações diversas: presencial, semipresencial ou à distância.

Ao discorrer e refletir acerca da formação de professores no século XXI, Nóvoa (2013), pondera que o momento vigente tem por objetivo a formação humana

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa: estudos da infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>. E-mail: najelaujje@yahoo.com.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). Secretária Municipal de Educação do município de Mirador-PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2085413421664440>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5618-0647>. E-mail: martinha_bonifacio@hotmail.com.

e profissional, sendo esta dinâmica articulista da teoria e prática, da ação colaborativa, da cooperação educativa e formativa, congregando práxis educativa e desenvolvimento profissional docente durante e após a formação inicial.

Mediatizado pelo exposto temos a proposição e a compreensão de uma formação permanente de professores ou formação em contexto de acordo com Ujiiie (2019), que se compõem do diálogo, da troca, da parceria, do caminho feito de caminhar, da relação eu, outro e o contexto, tanto no espaço-tempo da formação inicial de professores quanto na formação continuada.

O diálogo em Freire (1996) é categoria do conhecimento, instrumentalizadora da formação humana e do desenvolvimento profissional, do processo do conhecimento e da relação pedagógica. A sociedade do conhecimento é dialógica, o ser social é dado ao diálogo, pelo qual se forma e se transforma. A formação continuada de professores em contexto é um caminho construído pela mediação dialógica, comunhão de pessoas, interesses e objetivos educacionais.

Nesse cenário, as propostas de formação de professores elaboradas nas últimas décadas visam à formação de um perfil profissional qualificado desde a educação infantil, com o intuito de atender às funções indissociáveis de cuidado e educação desde a primeira infância, favorecendo a integração de um atendimento educacional que priorize a formação integral: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, ambientais e sociais.

No que concerne à base estruturante dos cursos de formação continuada, estes devem ser planejados e desenvolvidos a partir do contexto e das necessidades dos docentes, valorizando seus saberes prévios e suas experiências, entrelaçando-os com os novos conhecimentos de maneira significativa, fonte de inspiração pesquisa e elaboração de novas práxis, ação que temos buscado ensinar, ao considerarmos que a aprendizagem deve ser significativa a todos e cada um desde a Educação Infantil.

A partir do exposto, o trabalho apresentado tem enquadramento teórico-bibliográfico com respaldo em Gil (2008) e visa explanar como o desemparedamento e a ocupação do espaço para além da sala de referência pode corroborar a práxis educativa e a formação integral da criança na educação infantil. Assim, na tessitura a seção subsequente será dedicada a apresentar as discussões e reflexões relacionadas aos pressupostos teóricos e base referencial da pesquisa e na sequência traçaremos as considerações finais percucientes sobre a temática.

DESEMPAREDAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensar propostas e ambientes harmônicos para a formação integral da criança Marcano (2022) destaca a importância da sincronicidade entre o sentir, o pensar, o fazer, o dizer e o agir na escola. Nesta dinâmica ao buscar uma formação de professores em contexto que oportunize o desenvolvimento profissional e a melhora da práxis educativa na primeira infância é essencial o diálogo, a troca entre formador e professores em formação, a escuta sensível do outro e suas demandas.

Com efeito, Ujiiie (2019) pondera acerca da formação de professores em contexto, que é importante a captação da realidade, a identificação dos problemas reais, a troca de experiência, o ensino com pesquisa no forjar do conhecimento

praxiológico no âmbito formativo e educativo, para que se tenha ganhos reais e reflexos duradouros para o processo de ensino-aprendizagem no espaço-tempo educacional.

Nessa direção, a prática formadora é também prática educativa, e possibilita aos professores (formadores e consolidados da educação básica, em construção) experienciar situações de aprendizagem via a pesquisa-ação como modelo investigativo de formação docente. O que valida a premissa freireana “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 25). No processo e contexto formativo e educativo vivenciamos momentos significativos diversos, sendo que para a reflexão encetada neste trabalho traremos o desaparelhamento e ocupação do espaço para além da sala de referência como possibilidade formativa e educativa, que esteja para além da folha A4 (Martins Filho, 2023), comungue de uma educação emancipatória (Freire, 1996) é uma ação educativa ambiental e ecológica (Tiriba, 2021).

A organização do espaço faz parte das práticas cotidianas na educação infantil e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) deve ser planejado e estruturado visando oportunizar espaços para interações e brincadeiras, de modo que as crianças possam interagir, brincar, criar, aprender, conhecer, agir, vivenciando, descobrindo e construindo novas experiências e aprendizagens.

O espaço educativo é aquele pensado para promover o aprendizado através da interação do educando com o espaço físico, natural e social. Para que um espaço escolar seja considerado educativo, de acordo com as DCNEI, é necessário que o projeto arquitetônico seja adequado à proposta pedagógica. O espaço educativo é aquele que tem o intuito de passar um aprendizado a criança-aluno e ao educador também, de desenrolar o planejamento pedagógico dentro do espaço, com isso ele deve ser receptivo, organizado e sempre que possível inovado.

Salienta-se que o espaço educativo é um contexto composto de elementos fixos e outros flexíveis promotores de formas de ambientação estimuladoras a exploração e a busca do conhecimento pelos educandos. Neste sentido Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 72) enfatizam que: “Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste”.

O espaço é entendido como organismo vivo, assim as escolas infantis em Reggio Emilia são valorizadas nos espaços internos e externos, e por tudo que as rodeiam, cultivando uma relação enriquecedora com a comunidade e toda cidade. Elas mostram, além dos muros, uma conexão com a cidade, famílias, organizações sociais e culturais. Os espaços se comunicam e cada ambiente tem seu papel educador. O espaço educador é flexível e passa por modificações constantes, oriundas das necessidades das crianças e dos professores. A exploração do mundo e do espaço se dá para além do aparente a partir de ricas experiências educacionais (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

O planejamento de práticas pedagógicas que envolvam o espaço no cotidiano infantil visa contemplar a formação integral, as necessidades afetivas, da autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta/exploração e de conhecimento.

Em congruência com o espaço, as crianças de acordo com Lopes (2018, p. 67) compõe a geografia da infância: “[...] as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias”.

Neste bojo, a formação integral apresenta estreita ligação com a aquisição sensorial, social e cognitiva da criança na relação com espaço físico, social e relacional, evidenciando que o espaço é fundamental para o seu desenvolvimento. Portanto, vale a pena empreender esforço educativo na estruturação espacial das escolas da infância.

De modo que é de suma importância que os profissionais da educação infantil, professores e coordenadores pedagógicos, atenham-se ao planejamento, organização, estruturação, ocupação e apropriação do espaço tanto interno quanto externo à escola, tendo em vista intencionalidade educativa e de forma a criar o maior número de possibilidades aprendizes.

É imprescindível considerar o espaço externo como educativo e espacialidade da criança brincante e aprendiz, abrir as portas da escola para o viver do lado de fora. Bem como foi traduzido com primor em linguagem fílmica que materializam práticas pedagógicas e educativas do contexto brasileiro, que podem ser vistas no documentário “Sementes do Nosso Quintal” (2012, 1h58min) que explicita a vivência prática da Te-Arte uma escola voltada à infância, e mesmo no documentário “O Começo da Vida 2 - Lá Fora” (2020, 1h30min) que valoriza a relação criança-natureza, desemparedamento e relação biófila, ruptura de paredes, uma ação brincante de exterioridade e desemparedar.

Nesta seara, ao refletir sobre a configuração dos espaços educativos externos da educação infantil, estamos pensando e atuando em prol de uma educação infantil do desemparedar, em acordo com Tiriba (2010), que pondera a correlação entre a educação infantil e a educação ambiental. A consciência ambiental é uma consequência do desemparedamento. A partir do contato com a natureza, as crianças também entendem que há uma relação entre elas e aquele ambiente. Compreendem a biofilia, relação homem-natureza, se aproximam dos fenômenos, elementos e espécies, elas começam a compreender melhor o seu papel ali e respeitar a natureza.

O exposto evidencia nuances da prática educativa emancipatória, interdisciplinar e ecológica que compõem a educação infantil. Igualmente, nos convida a refletir e agir no contexto pós-pandemia, pois “[...] é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos” (TIRIBA, 2010, p. 6).

No pós-pandemia o desemparedar a criança é essencial na escola da infância para nutrir o corpo, a mente, a vida, o conhecimento e as relações com o que lhe são essenciais o ar, a terra, o fogo e a água elementos naturais, que emanam equilíbrio e harmonia a um mundo feliz e sustentável. Sendo importante uma ação para (re)configurar ou (re)construir os espaços externos da educação infantil, a partir de ação interventiva e proativa dos partícipes da formação de professores em contexto, que podem ser gestores (diretores e coordenadores), professores, merendeiras, serventes e comunidade de pertencimento.

O meio ambiente é o espaço e a natureza, são os ecossistemas presentes na Terra, é o conjunto de condições que permitem abrigar e reger a vida em todas as suas formas. A escola da infância é um ecossistema dinâmico cujo a ocupação do espaço e ambientação tem reflexo essencialmente educativo.

No âmbito do ensino de ciências a educação ambiental tem importância salutar uma vez que o meio ambiente é objeto de estudo da área, tema gerador e unificador, na correlação com a vida, os fenômenos, os elementos e materiais, a matriz tríade que comporta a Biologia, a Física e a Química, em dialogia com o conhecimento e com o mundo.

Loureiro (2004) conceitua educação ambiental como o meio educativo pelo qual os educandos podem compreender de modo articulado as dimensões ambientais e sociais, a natureza e o espaço, a fim de problematizar a realidade e conhecer as raízes da crise civilizatória, num apoderamento do conhecimento de ciência, tecnologia e sociedade. Portanto, compreende-se que uma educação ambiental de fato e de direito aciona mais que sensibilidade, aciona consciência, cidadania, ação em prol da sustentabilidade universal e bem-estar de todos.

Tiriba (2021) evidencia o movimento de desemparedamento como direito humano de interação homem-meio-natureza, bem como ação biófila de reintegração ao universo natural de pertença como seres vivos que somos em nosso existir. Compreendendo a educação ambiental como conexão natural ao que somos.

Em coaduno com o exposto Ferro, Ujji e Royer (2022) defendem uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, calcada em preceitos freirianos de dialogicidade, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade, uma educação ambiental situada, crítica e política. Nestes termos, defendemos, pois que é de suma importância, que a educação ambiental seja compreendida e forjada de forma crítica, no escopo da formação de professores em contexto, inicial e continuada.

Guerra (2022) pondera ser importante que as intervenções educativas voltadas à educação ambiental permitam aos indivíduos sentir-se parte da questão de maneira sensível, próxima, crítica e relacional. Convoca-nos a repensar a educação ecológica de uma forma que possa sustentar uma ligação autêntica e um profundo sentido de pertencimento às coisas do mundo, em sua biofilia, filiação à vida e à natureza. Nessa perspectiva, a autora pondera que a educação ambiental e/ou a aprendizagem ecológica assume-se relacional, onde, as representações e ações ecológicas de cada um se definem através das oportunidades de vivência, de encontro e conhecimento entre si e o mundo, particularmente o mundo natural, experimentado ao longo do tempo, com tempo, numa vivência de inteireza profunda e de corpo inteiro.

Assim, concebemos o desemparedamento como uma possibilidade de abertura ao mundo natural, ao exterior da escola, ao viver em liberdade, ao experienciar, ao conectar-se à natureza e à vida. Considerando, que para a escola da infância o fazê-lo é essencial uma formação de professores em contexto que contemple a discussão, faça refletir, perceber, conceber o debate como algo a ser apropriado, para enfim ganhar materialidade na práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos que a formação de professores em contexto, inicial e/ou continuada, permite a reflexão para, na e sobre a prática formativa e educativa pedagógica, e é base para a transformação da realidade educacional. Ao mesmo passo que cria uma rede educativa e formativa, e conecta pontos na (reconfiguração do conhecimento praxiológico exitoso, demonstrando que saberes se complementam e não devem se hierarquizar na parceria entre educação básica e ensino superior, que retroalimenta o desenvolvimento da profissionalidade docente e qualidade da educação infantil.

O espaço educativo é um contexto construído de elementos fixos e outros flexíveis promotores de formas de ambientação, estimuladoras a exploração, a busca do conhecimento de diversas matizes, é um constructo interdisciplinar potencial. Assim, a ocupação do espaço da escola da infância não deve ser restrito a sala de referência, de modo que uma formação em contexto que amplifica esta visão se faz oportuna no pós-pandemia e no sempre, com intuito de promover o desemparedamento, a emancipação, a consciência ambiental e biófila, e enunciá-la via este trabalho cumpri o desígnio de elaboração da base referencial de uma dissertação de mestrado em andamento, bem como promover reverberações no campo da pesquisa e na dinâmica da práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica - MEC/SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRO, Silvia; UJIE, Nájela T.; ROYER, Márcia R. A Educação Ambiental na Educação Infantil sob a Luz de Paulo Freire. **Trilhas Pedagógicas**. Pirassununga, v. 12, n. 15, p. 157-174, ago. 2022.

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

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Mônica. **As mais pequenas coisas: exploração como experiência educativa**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2022.

LOPES, Jader J. M. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre-RS: Mediação, 2018.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004.

MARCANO, B. T. **Espaços em Harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância**. São Paulo: Phorte, 2022.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito**: docência na Educação Infantil para além da A4. 4 ed., Criciúma-RS: Copiart, 2023.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete A; SILVA JUNIOR, C. A. da; PAGOTTO, M. D. S. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-210.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

UJIE, Nájela Tavares (org). **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba: CRV, 2019.

A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO INICIAL

INSFRAN, Pamella Vasques¹
RANGEL, Evillyn Lessa²
BLASZKO, Caroline Elizabel³

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar a brinquedoteca universitária como um espaço lúdico e pedagógico e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento das crianças e formação inicial. A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico. Os resultados apontam que a brinquedoteca universitária consiste em um espaço composto por brinquedos, brincadeiras, jogos e ludicidade que atende filhos de acadêmicos, funcionários, colaboradores e comunidade. Na Brinquedoteca Universitária o acadêmico tem a oportunidade de planejar, desenvolver, observar, experienciar e mediar situações lúdicas com as crianças. Consta-se que a brinquedoteca oferece um ambiente de experimentação pedagógica que contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais na prática docente, possibilitando atender a missão universitária envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Brinquedoteca universitária. Ludicidade. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A brinquedoteca universitária surge como um ambiente inovador no contexto da formação docente, sendo um espaço recreativo, lúdico e pedagógico que valoriza o brincar como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem. Originadas nos Estados Unidos durante a Grande Depressão, as brinquedotecas tinham inicialmente a função de empréstimo de brinquedos para crianças em situação de vulnerabilidade social. No entanto, no Brasil, a partir da década de 1980, a brinquedoteca adquiriu novas conotações, sendo incorporada ao ambiente acadêmico com o objetivo de potencializar o ensino e a pesquisa (Santos, 2000). A criação da brinquedoteca universitária representa, portanto, uma transformação significativa na maneira como a ludicidade é inserida no processo de formação de futuros professores.

No contexto universitário, a brinquedoteca traz contributos para a missão universitária, englobando ensino, pesquisa e extensão. Segundo Farenzena *et al.* (2018), esse espaço estimula o desenvolvimento, a criatividade e a autonomia infantil, como também é considerado um laboratório de práticas pedagógicas, possibilitando

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). pamella.insfran@ufms.br. <https://lattes.cnpq.br/0683497279023644>.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). evillynmars@gmail.com. <https://lattes.cnpq.br/3456917326747136>.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). caroline.blaszko@ufms.br, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <https://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

aos estudantes do curso de Pedagogia e áreas afins observar, planejar, desenvolver práticas e vivenciar o brincar em suas múltiplas dimensões. Além disso, Roeder (2007) ressalta que a brinquedoteca universitária tem papel formativo ao proporcionar a experimentação de práticas lúdicas que transcendem a sala de aula, aproximando os futuros educadores das necessidades e realidades das crianças, enquanto fortalece a pesquisa acadêmica sobre ludicidade e suas implicações educativas.

Ferreira e Coelho (2001) destacam que a ludicidade é essencial para a formação de professores, pois amplia a capacidade de observação, mediação e intervenção pedagógica. Criando situações de interação entre crianças, estudantes de cursos de graduação e docentes do Ensino Superior, a brinquedoteca universitária se configura como um campo de estudo e experimentação que possibilita a articulação entre teoria e prática, reflexão sobre a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza bibliográfica, caracterizada pelo levantamento do aporte teórico englobando aspectos relacionados à brinquedoteca universitária. Com relação à pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) explica que é realizada a partir do levantamento de estudos publicados no formato de livros, artigos científicos, dissertações e teses que podem estar disponíveis em sites ou em bibliotecas convencionais. Ainda para Fonseca (2002, p. 32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

Neste sentido, Gil (2002, p. 44) afirma que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, sendo fundamental para o embasamento teórico de trabalhos acadêmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Brinquedoteca conforme Santos (2008, p. 13) “é um espaço que [se] caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam”. Deste modo, a brinquedoteca é um espaço planejado para oferecer às crianças um ambiente rico em estímulos lúdicos, onde possam brincar livremente, desenvolver sua criatividade e diversas habilidades de maneira espontânea e divertida.

Criada inicialmente com a função de empréstimo de brinquedos, a brinquedoteca evoluiu, assumindo diferentes funções educativas, terapêuticas e sociais, conforme o contexto em que está inserida. Segundo Cunha (1992), a brinquedoteca é um ambiente que vai além da recreação, sendo um espaço intencionalmente educativo, onde o brincar é visto como um direito e uma necessidade da criança, contribuindo para o processo de aprendizagem.

No Brasil, sua origem remonta à década de 1980, quando a primeira brinquedoteca universitária foi implementada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte do Laboratório de Brinquedos e Materiais

Pedagógicos (Roeder, 2007). Desde então, esse modelo vem se consolidando em diversas universidades, sendo integrado às práticas de ensino, pesquisa e extensão, trazendo contributos para a formação inicial e na promoção de estudos sobre o brincar e suas implicações pedagógicas.

A brinquedoteca universitária oferece um ambiente de experimentação lúdica, onde os estudantes têm a oportunidade de vivenciar na prática os conceitos teóricos estudados em suas disciplinas. Ao integrar-se às atividades pedagógicas, esse espaço permite que futuros professores desenvolvam habilidades essenciais para a docência, como a observação, a mediação e a criação de atividades lúdicas que estimulam o aprendizado infantil.

Ao possibilitar que os futuros educadores participem ativamente do processo de organização e desenvolvimento de atividades lúdicas, na brinquedoteca fomenta a pesquisa e a investigação sobre o papel do brincar na educação. Ferreira e Coelho (2001) ressaltam que a brinquedoteca universitária é um local onde os alunos podem aplicar as teorias estudadas em sala de aula, compreendendo o impacto da ludicidade no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante é a função extensionista da brinquedoteca universitária, que envolve a comunidade externa, atendendo as crianças, possibilitando aproximações e ações articuladas a educação básica. Essa interação entre a universidade e a sociedade possibilita que os universitários compreendam a realidade educacional em diferentes contextos e ampliem seus conhecimentos e experiências. Farenzena *et al.* (2018) destacam que, por meio da extensão, a brinquedoteca universitária cumpre um papel social importante ao democratizar o acesso ao brincar, especialmente em comunidades onde os recursos lúdicos são escassos.

A brinquedoteca universitária se destaca como um espaço de inovação pedagógica. Ao permitir que os estudantes experimentem diferentes abordagens para o uso do brincar no processo educativo, ela se torna um laboratório de aprendizagens. Segundo Roeder (2007), a ludicidade, quando integrada às práticas pedagógicas, possibilita que os futuros professores desenvolvam competências em prol da educação mais inclusiva e participativa. A experiência articulando teoria e prática incentiva os acadêmicos a desenvolverem estratégias que valorizem a criatividade, a ludicidade, a autonomia e a cooperação entre as crianças, contribuindo para uma formação docente que busque atender às necessidades do desenvolvimento infantil.

Além de contribuir para a formação prática, a brinquedoteca universitária desempenha um papel fundamental na pesquisa acadêmica sobre ludicidade e educação. Esse espaço permite o desenvolvimento de estudos sobre a importância do brincar na infância e seu impacto nas diversas fases do desenvolvimento. Ferreira e Coelho (2001) argumentam que, ao explorar o brincar em suas diferentes dimensões (cognitiva, social e emocional) a brinquedoteca universitária se torna um local privilegiado para a produção de conhecimento científico, permitindo que os estudantes e pesquisadores reflitam sobre novas formas de integrar o lúdico ao processo de ensino-aprendizagem.

Quando incorporada no Projeto Pedagógico de um ou mais cursos de Graduação, a brinquedoteca universitária projeta a ludicidade para o centro da formação de professores. E potencializa a materialização da ludicidade num tempo e num espaço específico. Segundo Ferreira e Coelho (2001), a ludicidade oferece aos

futuros professores uma perspectiva diferenciada sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que eles compreendam as possibilidades de uso do brincar como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional das crianças.

Farenzena *et al.* (2018) destacam que o contato direto com a ludicidade durante a formação permite que aos futuros professores construam conhecimentos sobre as necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças, tornando-se mais aptos a criar ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a criatividade e o engajamento dos alunos.

O brincar possibilita uma abordagem mais centrada na criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas necessidades individuais. Segundo Roeder (2007), ao incorporar o lúdico em suas práticas, os professores são capazes de criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde as crianças se sentem motivadas a aprender de forma natural e prazerosa.

Outro aspecto positivo da brinquedoteca universitária é que ela permite que os futuros professores desenvolvam, por meio da ludicidade, habilidades essenciais para sua prática profissional, como a criatividade, a empatia e a mediação. O uso do lúdico em sala de aula exige que o professor busque desenvolver práticas pedagógicas considerando as necessidades e interesses dos alunos. Segundo Kishimoto (1997), o brincar oferece uma variedade de experiências que ajudam o professor a entender como as crianças pensam, agem e interagem, facilitando assim o planejamento e desenvolvimento de atividades que atendam demandas que favoreçam aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no aporte teórico, podemos afirmar que a brinquedoteca universitária possui um papel relevante na formação de professores ao integrar a ludicidade como um elemento pedagógico essencial. Mais do que um espaço recreativo, a brinquedoteca universitária se configura como um laboratório de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando aos futuros docentes vivências práticas que contribuem significativamente para a sua formação crítica e reflexiva. O contato com o brincar em suas múltiplas dimensões, associado à experimentação de novas metodologias de ensino, oferece aos estudantes de pedagogia uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento infantil e sobre como o lúdico pode ser utilizado como uma ferramenta educacional.

A importância da ludicidade na formação docente é inegável, uma vez que promove a humanização das práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas, participativas e eficazes. Ao explorar a ludicidade, os futuros professores desenvolvem habilidades essenciais como a criatividade, a empatia e a capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e sensível às necessidades das crianças. Além disso, a brinquedoteca universitária fortalece o vínculo entre teoria e prática, ao possibilitar que os professores em formação experimentem o uso do brincar no ambiente educacional e reflitam sobre suas implicações pedagógicas.

Nosso estudo, apesar de ser introdutório, evidencia a relevância da brinquedoteca universitária para a formação de professores mais capacitados,

inovadores e comprometidos com uma educação que valoriza o desenvolvimento integral da criança por meio da ludicidade. Ao oferecer um espaço que une o lúdico à prática pedagógica, a brinquedoteca universitária promove uma formação docente que vai além dos métodos tradicionais, preparando os futuros educadores para enfrentar os desafios da educação contemporânea com sensibilidade e competência.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da UFMS e CNPQ.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992, p. 35-48.

FARENZENA, Rosana Coronetti et al. Brinquedoteca universitária: cotidianos lúdicos do território acadêmico ao comunitário. **Expressa Extensão**, v. 23, n. 3, p. 66-79, set./dez. 2018.

FERREIRA, I. C. F.; COELHO, M. T. de Q. Formação pessoal: lúdico – espaço para pensar e aprender. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Coord.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 120-130.

FONSECA, João. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1997.

ROEDER, Silvana Z. **Brinquedoteca universitária: processo de formação do pedagogo e contribuição para a prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Coord.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 12 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE: DO APRENDIZ- PROFESSOR AO PROFESSOR-APRENDIZ

CAMARGO, Mayara Rabe ¹
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski ²

RESUMO

Este trabalho está objetivando investigar a inserção do professor iniciante no espaço escolar e as condições que impactam sua prática pedagógica. A explanação, um estudo bibliográfico, contou com as discussões de autores da área da formação e atuação de professores, entre eles, destacam-se as contribuições de Huberman (1995) e de Marcelo (2010). Abordam-se neste estudo: o aprendiz-professor, focalizando na formação inicial como indispensável; o professor-aprendiz, dando lugar à discussão sobre a inserção desse novo profissional no espaço escolar. Os resultados indicam que a docência inicial corresponde a um período de grandes tensões, sendo a fase da profissão com o maior número de desistências, o que implica na necessidade de conhecer o professor iniciante na busca pelos caminhos mais efetivos para o desenvolvimento de seu trabalho.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação inicial. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O início da docência, entendido por Huberman (1995) como os primeiros seis anos de atuação, é uma das fases mais desafiadoras para o professor. Durante esse período inicial, a formação adquirida no curso de licenciatura desempenha um papel indispensável.

Diniz-Pereira (2015), chama a atenção para as pesquisas que apontam a limitação da formação inicial na reestruturação da concepção de educação dos acadêmicos. Essas análises merecem atenção, pois refletem um movimento que busca encurtar o período formativo do professor, com o intuito de reduzir os custos para as universidades públicas, o que também impulsiona a oferta de cursos de licenciatura de curta duração.

Gatti (2017), compartilhando a preocupação de Diniz-Pereira (2015), destaca problemas recorrentes na formação inicial dos professores, como a redução da carga curricular, a inadequação do currículo à realidade da Educação Básica e a expansão acelerada das licenciaturas a distância, muitas vezes oferecidas em condições precárias e com baixa qualificação.

Este debate sobre a formação inicial do professor é essencial, pois entende-se que esse processo formativo é fundamental para a articulação entre teoria e prática

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa. mayaraupeg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5939-2115>, <http://lattes.cnpq.br/0326124367341080>

² Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. vivipk23@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-9671-6366>, <http://lattes.cnpq.br/1710417131256300>

no ensino, preparando o futuro docente, aprendiz-professor, para o exercício da profissão.

Ademais, destaca-se que, embora a formação inicial seja indispensável, ela não é capaz de fornecer todos os elementos necessários para que o professor iniciante, professor-aprendiz, desempenhe seu trabalho com maestria, livre de obstáculos e desafios. Segundo André (2012), a maior taxa de desistência no magistério ocorre entre os professores iniciantes, com menos de seis anos de atuação. Isso se deve, em parte, ao fato de que as experiências vividas nesse período têm um impacto significativo na decisão de continuar ou abandonar a profissão. (Romanowski; Martins, 2013).

A literatura abordada até aqui aponta para a necessidade de se dar mais atenção ao professor que está iniciando a carreira. Essa constatação é reforçada por Romanowski e Martins (2013), que, ao realizarem um estado da arte por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificaram que, entre 1987 e 2011, foram registradas apenas 93 teses e dissertações com o descritor “professor iniciante”.

Camargo (2023), também realizando um estado da arte, buscou atualizar os dados apresentados pelas autoras citadas, estendendo sua busca até 2021. A partir dessa pesquisa, foi possível observar que, a partir de 2013, houve um aumento na produção acadêmica voltada para o tema do professor iniciante, o que parece indicar uma maior visibilidade desses profissionais nas discussões acadêmicas. No entanto, a autora ainda identificou uma lacuna importante: a ausência de estudos que abordam a prática pedagógica dos professores iniciantes.

Diante dessas evidências, surgiu o objetivo deste estudo “investigar a inserção do professor iniciante no espaço escolar e as condições que impactam sua prática pedagógica”. Para isto, houve a escolha pela pesquisa bibliográfica em que foram selecionados autores da área da formação e atuação de professores. De acordo com Camargo (2021) alguns autores recebem destaque nesta área, sendo eles: Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999) e Marcelo (2009). Este estudo, serve-se das contribuições de Huberman (1995) e de Marcelo (2010) que, para este breve resumo, foram suficientes.

Ademais, esta explanação está organizada da seguinte maneira: 1) Introdução; 2) O aprendiz-professor: a formação inicial em questão; 2.1) Professor-aprendiz e o espaço escolar e 3) Considerações finais.

2 O APRENDIZ-PROFESSOR: A FORMAÇÃO INICIAL EM QUESTÃO

Ao longo da história, a docência desenvolveu um conjunto de características que a delimitam e a consolidam como uma profissão. De acordo com Marcelo (2010), uma de suas particularidades é o período de socialização prévia vivido pelos futuros professores enquanto alunos. Essa socialização, resultante do processo de escolarização, tem um papel importante na formação de padrões mentais e na construção de reflexões sobre o ensino, como, por exemplo, o que significa ser um bom professor e como deve ser realizado o trabalho docente.

Entretanto, essa compreensão, conquistada por anos de vivência nos espaços escolares e carregada de emoções sugestivas, deve ser, paulatinamente, superada no curso de formação inicial. Isto porque, de acordo com o autor supracitado, não é

suficiente, para o exercício da docência, saber o conteúdo, ter domínio de turma e gostar dos alunos.

Quando se considera a experiência como a única fonte de conhecimento necessária para a docência, desvaloriza-se a importância da formação inicial do professor. Nesse contexto, o encurtamento dos cursos de licenciatura, justificado pela suposta irrelevância para a formulação da prática docente, acaba se tornando uma opção aceitável. No entanto, os profissionais formados em um cenário de aligeiramento e precarização acabam recorrendo, muitas vezes, às práticas institucionalizadas da escola, à imitação acrítica de colegas ou até mesmo à volta à socialização prévia.

Ocupa-se desta discussão porque se entende que a formação inicial é uma peça-chave para a qualidade do sistema educativo. Ela possibilita a associação entre teoria e prática de ensino em que o indivíduo passará a enxergar uma docência que até então era desconhecida, internalizando, assim, um novo papel social, o de futuro professor enquanto se é um aprendiz-professor.

2.1 O PROFESSOR-APRENDIZ E O ESPAÇO ESCOLAR

Entende-se que ser um bom professor pressupõe um longo processo e tempo. Como visto no tópico anterior, ao chegar no curso de formação inicial, os futuros docentes já carregam consigo juízos sobre a profissão que, muitas vezes, estão enraizados, demandando, desta forma, de uma transformação profunda que, certamente, não acontecerá do dia para a noite.

Para Huberman (1995), o início da carreira docente, entendido como os seis primeiros anos de atuação, é caracterizado por dois estágios principais: o estágio de sobrevivência e o estágio da descoberta. O estágio de sobrevivência, muitas vezes referido como "choque de realidade", envolve um confronto com as dificuldades do dia a dia na sala de aula, revelando a distância entre os ideais do professor e a realidade cotidiana. Já o estágio da descoberta está relacionado à excitação inicial, à experimentação e ao sentimento de responsabilidade, como ter sua própria sala de aula e alunos, além de se sentir parte de um grupo profissional.

No entanto, o respectivo autor chama a atenção pelo fato de que dependendo do contexto vivido pelo profissional, pode-se prevalecer ou existir apenas um dos dois componentes (a descoberta ou a sobrevivência). Aqueles que encaram a profissão provisoriamente, por exemplo, pode-se haver a predominância da indiferença, expondo um perfil com características distintas dos estágios propostos.

Já para Marcelo (2010), os professores iniciantes têm duas funções, a de aprender a ensinar e a de ensinar alunos que, até então, desconhecem. Contudo, ao adentrarem nos estabelecimentos escolares ficam responsáveis, na maioria das vezes, pelas turmas mais agitadas, sem com isto, receber apoio necessário.

Diante desse cenário o que pode acontecer, segundo o autor, é observar a crítica aos colegas, isolamento, dificuldade de transmitir o aprendizado no curso de graduação e a apreensão da concepção técnica do ensino. Essas condições podem culminar na desistência da profissão e, de acordo com Marcelo (2010), o docente que sai da sala de aula não volta mais, isto porque o trabalho no magistério tem se configurado como uma fonte de fadiga nervosa. Ademais, quando se volta o olhar aos

professores iniciantes, a literatura é muito clara em afirmar as dificuldades que envolvem o se tornar responsável por uma sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor iniciante enfrenta diversos desafios na prática pedagógica, considerando que, em uma sala de aula, estão presentes não apenas os alunos e o conteúdo, mas também as aspirações, inseguranças e crenças desse profissional. A formação inicial é essencial para superar uma visão de educação baseada em suposições e é a porta de entrada para a atuação docente. No ambiente escolar, o professor recém-formado se depara com situações únicas que exigem um olhar reflexivo sobre sua prática para evitar abordagens descontextualizadas e pouco críticas.

Ademais, entende-se que muitos professores iniciantes realizam trabalhos notáveis em suas salas de aula, isso frequentemente ocorre sem apoio institucional, movidos apenas pela satisfação de ver a aprendizagem acontecer. Portanto, é fundamental entender as necessidades do professor iniciante para identificar caminhos eficazes para o desenvolvimento de seu trabalho.

A desatenção à docência na fase inicial, bem como a negligência em relação aos problemas e necessidades dos professores iniciantes, configura-se como um dos principais fatores que levam à desistência precoce da profissão. Nesse contexto, muitos profissionais menos qualificados acabam assumindo responsabilidades no ensino, uma vez que cursos de formação de baixo custo e qualidade se tornam mais atrativos.

É urgente que os primeiros anos de docência sejam acompanhados de medidas que garantam um suporte adequado, proporcionando aos professores condições para se manterem motivados, envolvidos e, conseqüentemente, comprometidos com o processo educacional. Atualmente, muitos desses profissionais vivenciam uma situação de "sobrevivência", na qual são desafiados a lidar com as dificuldades da profissão sem o apoio necessário.

Diante desse cenário, cabe ao sistema educacional adotar estratégias que não apenas garantam uma formação inicial de qualidade, mas também criem condições para a manutenção de bons profissionais na carreira. Isso envolve, entre outras ações, valorizar a docência como uma profissão atrativa, oferecer suporte contínuo e fomentar um ambiente de trabalho que permita aos professores se desenvolverem e se sentirem parte integrante do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. p. 174-181.

CAMARGO, M. R. A prática pedagógica do professor iniciante como um campo de pesquisa a ser explorado. *In*: II Seminário Internacional, IV Seminário Nacional e VI Seminário Regional sobre Educação e Desenvolvimento Regional [recurso eletrônico], 2023, Canoinhas. **Anais**. Canoinhas: Ed. da UnC, 2023. p. 200-2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 24, n. 3, 2015. p. 143-152.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. p. 721-737.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-78.

MARCELO, C. Professor principiante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v. 2. n. 3, 2010. p. 11-49.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pag. Educ.** Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos [online]. São Paulo; Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

JOVENS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

LIMA, Fernanda ¹
BORGES, Lehana ²
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski ³

RESUMO

A discussão sobre a relação entre jovens, educação e mercado de trabalho é essencial, pois os jovens enfrentam desafios significativos ao ingressar no mercado após o ensino médio. A adequação dos currículos às necessidades do mercado visa garantir que os jovens adquiram habilidades pertinentes, contribuindo para a sua inserção efetiva e para o desenvolvimento econômico e social do país. Este texto tem como objetivo compreender a dinâmica das relações entre os jovens e o mercado de trabalho, com foco na educação e suas implicações. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica, respaldada por autores como Lima, Silva e Silva (2015), Silva (2012), Fontes (2017) e outros que exploram a interseção entre Educação e Trabalho. Como resultado das discussões, observa-se que este modelo educacional, cada vez mais proeminente, tende a priorizar habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico/reflexivo e criatividade.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Jovens.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo compreender a dinâmica das relações estabelecidas entre os jovens e o mercado de trabalho, com um enfoque especial no contexto da educação e suas implicações.

Para isso, é necessário buscar as definições de trabalho e analisar como a educação se desenvolve e está intrinsecamente ligada ao processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Abordaremos também as políticas educacionais e a maneira como elas são articuladas para atender às demandas do mercado. A discussão sobre a relação entre jovens, educação e mercado de trabalho é essencial, pois os jovens enfrentam desafios significativos ao ingressarem no mercado após o ensino médio.

A adequação dos currículos às necessidades do mercado busca garantir que os jovens adquiram habilidades pertinentes, contribuindo para sua inserção efetiva e para o desenvolvimento econômico e social do país.

¹ Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. ferlima90@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/0307728349811605>, <https://orcid.org/0009-0000-7147-2724>

² Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. lehana.borges@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9534-2272>, <https://lattes.cnpq.br/1942581652813650>

³ Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. vivipk23@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-9671-6366>, <http://lattes.cnpq.br/1710417131256300>

Os resultados parciais das discussões indicam que o modelo de educação vigente, que tem ganhado cada vez mais força e influência, tende a enfatizar habilidades técnicas em detrimento do desenvolvimento de competências socioemocionais, do pensamento crítico e reflexivo, bem como da criatividade.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se na revisão bibliográfica, fundamentada por autores como Lima, Silva e Silva (2015), Silva (2012), Fontes (2017), entre outros que investigam a relação entre Educação e Trabalho.

DESENVOLVIMENTO

As instituições de ensino, em resposta às demandas do mercado de trabalho, frequentemente adaptam seus currículos para incluir disciplinas e habilidades técnicas valorizadas pelos empregadores. Isso abrange áreas como tecnologia da informação, engenharia, ciências exatas e administração de empresas. A inclusão de cursos profissionalizantes e técnicos no ensino médio é uma estratégia que visa proporcionar aos jovens uma formação diretamente relacionada às exigências do mercado de trabalho. Segundo Karl Marx (Livro traduzido, 2013, p. 29), o trabalho é uma atividade fundamental para a realização humana e para a transformação da natureza. O autor explica que "a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho" acabam por gerar "as mudanças nas formas de trabalho", que "constituem os indicadores básicos das mudanças das relações de produção e das formas sociais em geral do intercurso humano". O trabalho é, portanto, o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral.

Marx define o trabalho como um processo no qual o homem, por meio de sua própria atividade, mediada por sua capacidade criativa, transforma a natureza para atender às suas necessidades. Nesse sentido, o trabalho é um meio pelo qual os indivíduos expressam sua essência e desenvolvem suas capacidades. No entanto, Fontes (2017) aponta que "somente na sociedade capitalista os seres sociais [...] são convertidos genericamente em trabalhadores, isto é, em seres cuja utilidade social fundamental é valorizar o valor e cuja necessidade singular insuperável é vender sua força de trabalho". Fontes (2017, p. 46) ainda chama a atenção para as condições em que esse trabalho ocorre: "sob quaisquer condições e atravessando todas as situações: sexo, gênero, cor, religião, educação, região ou nacionalidade". Dessa forma, "essa relação social constitui a base do capitalismo – seres sociais que não dispõem de meios para subsistir – e é sempre reproduzida ampliadamente [...]" (Fontes, 2017, p. 46).

Marx oferece uma visão dialética do trabalho: enquanto, por um lado, o trabalho é uma expressão da essência humana é um meio de desenvolvimento pessoal, por outro, Fontes (2017) aponta que, no contexto capitalista, o trabalho se transforma em uma forma de alienação. No capitalismo, o trabalho deixa de ser uma atividade pela qual os indivíduos realizam seu potencial humano e passa a ser uma mercadoria que os trabalhadores precisam vender para sobreviver.

Isso gera uma distorção na natureza do trabalho, em que a capacidade criativa e a expressão da essência humana são subordinadas à necessidade de valorização do capital. A alienação do trabalho, portanto, não é apenas uma questão econômica, mas também uma questão profundamente social e humana, afetando todas as esferas da vida dos indivíduos.

Para Fontes (2017, p. 47), essa alienação é agravada pelo modo como “o trabalho (a atividade) é louvado e reafirmado na educação escolar, na educação profissional, nas empresas e na propaganda, onde se procura extrair uma vocação, um impulso interno de cada ser singular que o justifique e conforto na tarefa que deverá cumprir”. O autor explica ainda que o trabalho é louvado também como “emprego, enquanto trampolim para o sucesso [...] tal valorização positiva é socialmente confirmada somente se o trabalho se converte em 'emprego', na forma de venda da força de trabalho assegurada por um contrato" (Fontes, 2017, p. 47).

Nessas esferas, o trabalho é apresentado como uma vocação ou um impulso interno que justifica e conforta o indivíduo na tarefa que deve cumprir. Em vez de ser algo que expressa quem a pessoa é e permite o seu desenvolvimento, o trabalho se torna apenas uma forma de ganhar dinheiro para viver.

Para a sociedade, o trabalho só é realmente valorizado quando se transforma em um emprego formal, ou seja, quando a pessoa tem um contrato e recebe um salário. Somente assim o trabalho é visto como algo positivo. Isso faz com que as pessoas se sintam distantes do trabalho que realizam.

Dessa forma, o trabalho é tratado como algo de grande importância. Na escola, por exemplo, dizem às crianças que é essencial estudar para conseguir um bom emprego. No ambiente de trabalho, as empresas afirmam que trabalhar duro é o caminho para o sucesso. Nas propagandas, os comerciais mostram que ter um bom emprego traz felicidade e sucesso.

Lima, Silva e Silva (2015, p. 123) compreendem que “a Educação Profissional não deve ser a única preocupação, mas deve ser considerada para os jovens, principalmente no que tange ao acesso e à permanência na formação de base científica, cultural e tecnológica, e não apenas na formação para uma determinada profissão”. Assim, evidencia-se a necessidade de promover “a articulação da Educação Profissional à Educação Básica na formação dos jovens” (Lima et al., 2015, p. 123). Dessa forma, a sociedade deve pressionar o Estado a implementar políticas públicas que garantam as condições para que o jovem seja capaz de “construir sua escolaridade, sua Educação Profissional e sua relação com o mundo do trabalho, garantindo as condições materiais para que o percurso dos jovens na educação formal não seja prejudicado pela necessidade de prover seu sustento e o de seus familiares” (Lima et al., 2015, p. 123).

As políticas educacionais refletem frequentemente as necessidades do mercado de trabalho, com o governo e órgãos educacionais implementando reformas para alinhar a formação acadêmica com as demandas econômicas. Nesse sentido, observou-se que, em 2003, quando o país passou a ser governado por Luiz Inácio Lula da Silva, e ocorreu a substituição do Decreto n.º 2.208/97 (Brasil, 1997) pelo Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), as políticas públicas para a Educação Profissional ligadas à Educação Básica passam a ser mais compatíveis com o projeto de desenvolvimento nacional que se contrapunha ao capitalismo em suas bases neoliberais. Sendo assim, Lima, Silva e Silva (2015, p. 123) explicam que, neste

contexto, “a qualificação profissional assumiu relevância nas políticas para a juventude, pois foram criados programas sociais pelo Governo Federal para a inclusão social de jovens no mundo do trabalho”.

Programas como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) no Brasil exemplificam iniciativas que visam a formação técnica e profissional dos jovens, facilitando sua transição para o mercado de trabalho.

Reconhecendo que o mercado de trabalho está em constante evolução, a educação continuada e o aprendizado ao longo da vida são incentivados para garantir que os trabalhadores possam atualizar suas habilidades e conhecimentos conforme necessário. Cursos de pós-graduação, especialização e certificações profissionais são ferramentas importantes para a manutenção da empregabilidade e para a adaptação às novas exigências do mercado.

O conceito de educação ao longo da vida é crucial para o século XXI, eliminando a distinção entre educação formal inicial e educação permanente. Esse conceito também se alinha à ideia de uma "sociedade educativa", onde qualquer situação pode ser uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de talentos. Educação permanente vai além das iniciativas de atualização e reciclagem de adultos, abrangendo a oferta de novas oportunidades de aprendizado para todos, visando o conhecimento, a beleza, a superação pessoal e a ampliação de habilidades práticas e profissionais (Delors, 2010).

Sendo assim, (Delors, 2010, p.32) afirma que a concepção de educação permanente é muito ampla, envolvendo, “as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos”. Considera-se ainda que este modelo de educação de possibilitar a todos considerando os seguintes objetivos: “oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas” (Delors, 2010, p.32).

A educação de qualidade é um fator determinante para o desenvolvimento econômico e social de um país. Jovens bem formados têm maior potencial de contribuir para a inovação, produtividade e competitividade econômica. A inserção efetiva dos jovens no mercado de trabalho contribui para a redução do desemprego juvenil, melhora a qualidade de vida e promove a inclusão social. Mas uma crítica significativa, necessária e urgente é direcionada ao modelo de educação que prioriza exclusivamente a preparação para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre jovens, trabalho e educação é um tema complexo, que exige uma abordagem integrada para enfrentar os desafios impostos pelo mercado de trabalho contemporâneo. A adequação dos currículos às demandas econômicas importantes para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, porém, deve-se ter cuidado para não negligenciar o desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico e criatividade.

O modelo de educação atual tende a priorizar habilidades técnicas, o que, embora necessário, pode resultar em uma formação unilateral, desvalorizando aspectos essenciais para a formação integral dos indivíduos. É fundamental que as

políticas educacionais considerem não apenas a capacitação técnica, mas também a formação humanística, garantindo que os jovens estejam preparados para atuar de maneira ética e consciente na sociedade.

Além disso, é necessário promover políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência dos jovens na educação formal, sem que precise sacrificar sua formação em função das necessidades econômicas imediatas. A articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, bem como a valorização da educação continuada, são estratégias importantes para garantir que os jovens possam se adaptar às mudanças constantes do mercado de trabalho.

Por fim, a educação deve ser vista como um meio de empoderamento dos jovens, permitindo-lhes desenvolver suas potencialidades e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento econômico e social do país. Para isso, é imprescindível que a educação seja inclusiva, abrangente e orientada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.> Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm . Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL.. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC) e dá outras providências. Brasília, DF, 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 24 jun. 2024

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 2010 Capítulo 5. A educação ao longo da vida

FONTES, V. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho**. Marx e o Marxismo v.5, n.8, jan/jun 2017

LIMA, E. R. S, *et al.* **Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1º década do século XXI.** HOLOS, Ano 31, Vol. 4, 2015, p. 119-129

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Volume I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SILVA, M M; QUARTIERO, E M; EVANGELISTA, O. **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital.** Campinas – SP: Mercado de letras, 2012.

LITERATURA EM CENA: JOVENS PROTAGONISTAS, HISTÓRIAS EM MOVIMENTO

CASAGRANDE, Julia Ap.¹
SANTOS, Claudinéia dos²
DEMENTOVIS, Alexandre³
GRUTZMANN, Lidiane F.⁴
BAADE, Joel Haroldo⁵

RESUMO

O presente texto se configura como um relato de experiência, com viés qualitativo e tem por finalidade descrever e refletir sobre a prática da Feira do Livro desenvolvida na E.E.B.P. Virginia Paulina da Silva Gonçalves do município de Monte Carlo SC, entre os anos de 2009 e 2019. Seu principal objetivo foi estimular o protagonismo juvenil e incentivar o hábito da leitura por meio de atividades interdisciplinares e culturais, como salas temáticas e dramatizações de obras literárias. Ao longo dos anos, o projeto evoluiu de um evento interno para uma atividade de abrangência municipal, atraindo a participação de outras escolas, universidades e escritores da região. Para analisar e refletir sobre o projeto, evocamos autores como Baade e Silva (2016) e Cagliari (1989), que destacam a importância da leitura e da prática docente. Os impactos deste projeto foram bastante expressivos, com o aumento no interesse pela leitura, melhora na expressão oral e escrita dos alunos, além do desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais, como a empatia e o trabalho em equipe. O projeto foi interrompido em 2020 devido à pandemia de Covid-19, mas seu legado pode inspirar práticas pedagógicas inovadoras. A análise do impacto do projeto sugere a importância de integrar literatura, cultura e protagonismo estudantil na formação de uma comunidade leitora e cidadã.

Palavras-chave: Literatura. Aprendizagem. Protagonismo juvenil.

INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, compartilhamos os aprendizados e resultados obtidos durante a implementação do projeto “Feira do Livro”, que teve início no ano de 2009 e término no ano de 2019, devido a pandemia COVID 19.

¹Mestrando do PPGEB-UNIARP. E-mail juliasilvacasagrande@gmail.com , orcid <https://orcid.org/0009-0006-9739-9557> , Lattes <http://lattes.cnpq.br/8738140913221801>.

²Mestrando do PPGEB-UNIARP. E-mail claudineiattg@hotmail.com , orcid : <https://orcid.org/0009-0008-7846-4899> , Lattes <http://lattes.cnpq.br/0326196501930801>.

³Mestrando do PPGEB-UNIARP. E-mail dementovis@gmail.com , orcid <https://orcid.org/0009-0009-7678-6576> , lattes : <http://lattes.cnpq.br/1356342222078553>.

⁴Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) Docente do curso de Pedagogia e do PPGEB UNIARP, E-mail lidigrutzmann@gmail.com , orcid <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778> , Lattes <http://lattes.cnpq.br/4801555300777040> ,

⁵ Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia - Faculdades EST , São Leopoldo-RS. Vice-reitor da UNIARP. Docente permanente do PPGEB-UNIARP. Email: baadejoel@gmail.com, orcid:<https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

A leitura é a base para a compreensão de qualquer disciplina, desde as exatas até as humanas, exigindo foco e atenção, habilidades que são desenvolvidas com a prática. Preocupados com isso, nasceu o projeto Feira do Livro, o qual acontecia na E.E.B. Professora Virgínia Paulina da Silva Gonçalves, município de Monte Carlo SC, sendo aplicados entre os anos de 2009 e 2019, deixando de existir no ano de 2020 em virtude das restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19. O projeto contava com a participação de todos os professores, direção, equipe pedagógica, estudantes, famílias e comunidade do entorno escolar. Esse projeto nasceu da necessidade de despertar nos estudantes o gosto pela leitura, visto que a falta de hábito de leitura dificulta a interpretação de textos, a realização de pesquisas assim como a produção de textos próprios, entre outros. Uma vez que a era digital vem com suas diversas distrações, podendo tornar a leitura menos atraente para os jovens. Ao não ler, os jovens perdem a oportunidade de enriquecer seu conhecimento de mundo. Em um mundo cada vez mais exigente em termos de comunicação e informação, a capacidade de ler e interpretar textos é essencial para o sucesso profissional e pessoal (Baade; Silva, 2016).

Com a implantação deste projeto houve uma melhora gradativa a cada ano e o projeto tornou-se referência para outras escolas. O objetivo deste projeto foi incentivar a leitura e a pesquisa envolvendo os alunos em atividades que integram várias disciplinas, em torno de um tema central de leitura, buscando formar leitores autônomos, capazes de escolher e ler por prazer, ao longo da vida, contribuindo ativamente no desenvolvimento de habilidades como a compreensão textual, a interpretação de diferentes gêneros textuais e a análise crítica de textos, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios, levando-os a perceber que a vida de cada um depende de um planejamento e, portanto, de um projeto de vida pautado em valores e, assim contribuindo na construção da cidadania plena.

O projeto em questão teve início em meados do mês de maio do ano de 2009, por meio de uma pesquisa em parada pedagógica com os professores, visando atender assuntos pertinentes da atualidade, incentivando atividades que instigaram a pesquisa e a imaginação. O projeto tinha a participação dos professores que também contribuíram para a construção e apresentavam com os alunos durante a culminância. Como todo projeto inicia pequeno, mas, com o tempo ele foi tomando uma proporção significativa. Nas primeiras edições, o projeto aconteceu internamente, apresentado apenas para os alunos e professores da escola. Com o passar do tempo, algumas escolas da cidade foram convidadas a assistir, os comentários e bons resultados foram dando possibilidade de ampliar ainda mais e, em pouco tempo, tornou-se um evento de cunho municipal, aberto a toda comunidade. Por vezes, recebendo a visita de escolas de outras cidades, universidades e escritores de livros da região. Todas as disciplinas da escola trabalhavam sobre o tema escolhido e ao final as apresentações ficavam bem-conceituadas e abrangentes, como se demonstrará a seguir

O crescimento e divulgação do projeto teve um crescimento que superou as expectativas, ano após ano, deixando marcas que são lembradas e comentadas até os dias de hoje. A última edição aconteceu no ano de 2019, sendo interrompido as atividades devido às questões sanitárias da Covid-19, restringindo a aglomeração de pessoas. Destaque no projeto eram as duas formas de apresentação contempladas.

A primeira era em forma de sala temática, na qual os alunos e professores, transformaram a sala de aula em um cenário que remetia à história do livro estudado. A segunda era a apresentação de uma dança envolvendo os alunos e parte do livro. No ano de 2015, no mês de agosto teve repercussão na mídia por meio de reportagem no Jornal do Almoço da rede NSC, como a apresentação dos livros maravilhosos, entre eles "Vidas Secas" de Graciliano Ramos.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, com foco em um relato da experiência, apresentando o projeto da Feira do Livro realizada na E.E.B.P. Virginia Paulina da Silva Gonçalves no município de Monte Carlo SC. O Projeto teve início no ano de 2009, com atividades em formato de gincana. Em 2013 acrescentou-se ao projeto um caráter mais pedagógico, científico e interdisciplinar com a idealização de um tema que deveria ser representado através de uma pesquisa científica, demonstrada por meio de um relatório e materializada em salas temáticas, com visita da comunidade, tendo fim no ano de 2020.

A pesquisa é baseada na análise e na reflexão sobre as práticas aplicadas durante a execução do projeto, com o objetivo de descrever, (re) interpretar e refletir sobre os resultados obtidos. Nossa metodologia também envolve a utilização de pesquisa bibliográfica, que oferece suporte teórico e conceitual para discutir e fundamentar os conceitos explorados, Carvalho (2010) vem de encontro com a proposta do projeto, visto que, a escola deve oferecer atividades e materiais que atendam às diferentes necessidades e interesses dos alunos para que a leitura e a escrita sejam significativas para todos, em concordância, Cagliari (1989) ressalta que, a leitura e a escrita não devem ser vistas como atividades isoladas ou mecânicas, mas sim como ferramentas para a compreensão do mundo e para a interação social, e afirma ainda de que "a maioria do que se deve aprender na vida, terá de ser conseguido através da leitura fora da escola" revelando a importância da leitura como ferramenta de aprendizado contínuo e autônomo. Baade e Silva (2016) vem corroborando com a afirmação sobre a essencialidade da leitura e interpretação de textos para o sucesso profissional e pessoal, a qual reflete uma realidade cada vez mais evidente em nosso mundo contemporâneo.

BENEFÍCIOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE LITERATURA E GESTÃO ESCOLAR

Em 2011, o segundo autor do presente texto teve a oportunidade de iniciar as atividades como assessor de Direção na E.E.B. Professora Virginia Paulina da Silva Gonçalves, no município de Monte Carlo. Nesse contexto, participou ativamente de diversos movimentos implantados na unidade escolar, como APP, Conselho Deliberativo e NEPRE. Por meio da participação ativa nos conselhos escolares e ouvindo os professores, percebeu-se a crescente desmotivação, a desigualdade social e a sensação de não pertencer a um grupo, o que levava ao afastamento dos jovens das esferas social, política e cultural. A partir disso, desenvolveu-se na escola um olhar especial para o protagonismo juvenil, acreditando no desenvolvimento das habilidades como liderança, trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas, em acordo com a gestão escolar. Ao oferecer oportunidades para que os

jovens participassem ativamente da construção de seus projetos e da comunidade, contribuiu-se para que desenvolvessem habilidades essenciais, como liderança, trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas, aumentando sua autoestima. Ao conectar os conteúdos escolares com a realidade dos jovens e com os desafios da sociedade, o protagonismo torna a aprendizagem mais significativa e relevante.

JUNTOS COM A LEITURA- VISANDO A TRANSFORMAÇÃO

A escola, junto com sua gestão, desenvolveu um projeto focado na valorização da leitura e da escrita como práticas centrais no processo de aprendizagem. A proposta busca tornar essas atividades mais significativas, alinhadas ao cotidiano dos alunos e a seus interesses, como defendido por Cagliari (1989). Este autor defendia que a leitura e a escrita devem ser atividades significativas para os alunos, relacionadas ao seu cotidiano e aos seus interesses. Sabemos que a leitura sempre foi um dos pilares de sustentação e desenvolvimento para as crianças, onde podem contar com a influência dos adultos principalmente na escola. Não há dúvida de que a sociedade contribui como fonte de inspiração, sabedoria e conhecimento. É assim que se espera que se transformem em cidadãos leitores e protagonistas na sociedade.

No mesmo sentido, Silva (2002 apud Schneider, 2007, p. 53) afirma que “falar em leitura é referir ao ATO DE LER, existencialização por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser”. Ele enfatiza que o ato de ler vai além de uma simples habilidade técnica, sendo uma experiência existencial profunda. Portanto, “a análise do ato de ler deve ser inserida, definitivamente, no contexto do diálogo existencial, em suas diversas formas”, destacando a importância da interação entre o leitor e suas experiências de vida.

Percebeu-se que houve um engajamento visível por parte dos professores, todos trabalharam com muito empenho no desenvolvimento das atividades. Diante disso houve um grande cuidado pelos professores na seleção da literatura como, a adequação à faixa etária e aos interesses dos alunos, levando em consideração a complexidade da linguagem e dos temas abordados, ao mesmo tempo que proporciona desafios que os incentivam a aprofundar sua análise e interpretação. Buscou-se sempre obras que oferecessem diálogos ricos, personagens complexos e cenas que conseguissem ser facilmente adaptadas para o teatro.

O projeto iniciava com a escolha do tema central, mais significativo para nossos jovens, elencando 12 títulos (um para cada turma) na sequência era feito um sorteio dos temas escolhidos entre as turmas. Após definido o que cada turma iria trabalhar, passava-se para a escolha de um livro literário, onde percebe-se que o personagem principal tem o tema sobre o qual a turma deveria trabalhar. Para auxiliar no desenvolvimento do projeto eram realizadas palestras com diversos segmentos da escola envolvendo os temas em destaque. Os professores repassam as orientações para produção do relatório de pesquisa, conforme datas previstas no cronograma nesta etapa estavam envolvidos a realização de: debates coletivos e palestras sobre o uso de drogas e seus malefícios – Conselho tutelar- polícia civil- médicos e enfermeiros – tudo de acordo com a temática do ano.

No segundo semestre, iniciava-se com a apresentação das salas temáticas apresentadas para a comunidade, paralelo a isso a feira do livro, onde os visitantes

eram incentivados a folhear os livros, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse pela leitura. Na exposição das salas temáticas cada turma tinha a missão de permitir que o espectador conseguisse compreender o enredo do livro, conhecendo seus personagens principais e o tema estudado pela turma. A entrada da sala era identificada com o nome do tema a ser apresentado de forma criativa. Para encerrar o projeto acontecia a montagem das coreografias e ensaio respeitando o tempo de dois e cinco minutos de apresentação e com cinco formações diferentes no palco.

Com o desenvolvimento do projeto, os alunos eram incentivados a ler os capítulos da obra escolhida pela turma de forma individual, no entanto no dia da aula de leitura era tomado novamente o capítulo é realizado a leitura na sala, promovendo discussões sobre os personagens, o enredo, os temas e as mensagens no livro.

Para cada atividade havia um tempo determinado, um período do calendário após a realização da leitura do livro, os alunos organizavam pequenos grupos para que pudessem preparar juntos a peça teatral, começando por uma pesquisa mais aprofundada sobre o contexto histórico e cultural da obra, os autores e os temas abordados, aprofundando seus conhecimentos sobre o assunto.

Os grupos organizavam as apresentações e dramatizações, roteiros definindo os diálogos, os cenários e os personagens. Em seguida, os alunos ensaiavam seus discursos e performances dramáticas, buscando aprimorar a interpretação dos personagens, a dicção e a expressão corporal com ênfase na organização das atividades para que os grupos pudessem apresentar seus trabalhos para as demais turmas, a escola e/ou a comunidade.

A avaliação acontecia em duas etapas: nas salas temáticas e no festival de danças com premiação em separado, sendo que nas duas etapas o prêmio foi uma viagem cultural para Treze Tílias em novembro. Os critérios de avaliação estavam previstos em regulamento fixados pelo coordenador do projeto junto com a Direção.

Todas as atividades, assim como a leitura em voz alta, ajudaram os alunos a explorar diferentes tons e expressões para dar vida aos personagens. No entanto, os debates sobre os personagens, a trama, os temas abordados e os significados da obra, acabavam favorecendo e estimulando a reflexão crítica.

Dessa forma, o projeto atendia às necessidades específicas de cada estudante, proporcionando um aprendizado mais significativo e prazeroso, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão de todos, visto as diversas atividades desenvolvidas. Isso proporciona um aprendizado diversificado tendo claro que cada criança tem sua forma e tempo próprio no aprender. Carvalho (2010, p.14) afirma que “as motivações das pessoas são diferentes, e a escola se engana quando supõe que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos”. Sendo assim, chegue-se a um consenso de que o processo de alfabetização difere muito de criança para criança.

Ao ler, o leitor adquire acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos tempos, logo, saber ler e escrever numa sociedade que está em constante transformação significa ampliar a comunicação e a visão de mundo, desenvolvendo assim, a compreensão e o senso crítico. É nesse sentido que a leitura contribui para a cidadania, pois quando se exerce a cidadania, transforma-se a si mesmo e a realidade. Assim, tem-se convicção de que ler é exercer a cidadania de forma plena, é ter vez e voz, pois quando há a apropriação dos conhecimentos e ideias

presentes nos textos, desenvolve-se a capacidade de analisar, refletir e questionar para a transformar o mundo ao redor, ou no mínimo a si mesmo.

Portanto, a escola atua como mediadora entre o aluno e o mundo do conhecimento, oferecendo ferramentas para que ele possa ser protagonista, explorando e compreendendo a realidade em que vive. A leitura, nesse contexto, é uma prática fundamental. Ao incentivar a leitura, a escola prepara os alunos para uma vida de aprendizado contínuo. Como defende Cagliari (1994, p.148), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas: “A maioria do que se deve aprender na vida, terá de ser conseguido através da leitura fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda em andamento, o projeto demonstrou resultados promissores, como o crescente interesse dos alunos pela leitura, evidenciado pelo aumento da procura por livros na biblioteca e pelos relatos de leitura diária, tanto em casa quanto na escola, realizada com prazer e satisfação. Os alunos apresentaram maior desenvoltura na expressão oral e escrita, em todas as atividades propostas sendo criativos e participativos. As atividades envolveram todos os alunos garantindo plena inclusão dos estudantes. Várias habilidades socioemocionais foram desenvolvidas como empatia, cooperação e trabalho em equipe, não só neste projeto, mas em todas as tarefas. Os relatos dos professores eram de satisfação com suas práticas pedagógicas e um aumento na sua percepção de competência para trabalhar com a literatura e as diferentes formas de avaliações. Esperamos que este relato possa servir de inspiração para novos projetos integradores que promovam o renovado engajamento literário nas escolas, demonstrando que a leitura contínua é um caminho para a construção de um mundo melhor. Que este seja um ponto de inspiração para que muitos outros projetos semelhantes surjam, fortalecendo os laços entre a escola, a comunidade e o mundo literário. A escola contribui na transformação dos jovens em protagonistas ativos da construção do conhecimento e na promoção da emancipação, para serem agentes de mudança em suas comunidades e tornando nossas escolas em espaços inclusivos, inovadores, investindo em um futuro mais justo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

BAADE, Joel Haroldo; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. “Professor, não tenho tempo para ler!”—a prática docente diante do hábito de não-leitura. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 34, n. 67, p. 125-136, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização linguística: 4. ed. São Paulo, SP, Editora Scipione. 1994.

CAGLIARI, L. C. **ALFABETIZAÇÃO E LINGUÍSTICA**, São Paulo: Scipione, 1989a.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo, editora Ática, 2010.

ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

HOFFMANN, Ricardo Vianna¹
CORRÊA, Shirlei de Souza²

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de identificar como os pressupostos do PNEDH estão presentes no ensino superior. A pesquisa é qualitativa com análise documental e foi realizada tendo como cenário uma instituição de ensino superior em Santa Catarina. Foram analisados os ementários dos cursos de graduação e de pós-graduação. Os resultados indicam que há presença de aspectos ligados às discussões sobre os Direitos Humanos nos documentos analisados, tendo maior ênfase nas disciplinas vinculadas ao curso Direito, enquanto nos demais cursos, há indicativos de tópicos específicos. Há que se considerar, portanto, que na instituição pesquisada há presença dos Direitos Humanos nos ementários da graduação e da pós-graduação, o que indica uma integração dos princípios do PNEDH à proposta pedagógica.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Ensino Superior. Plano Nacional

INTRODUÇÃO

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma estratégia importante para promover a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços de convívios humanos (Brasil, 2018). Nas instituições de ensino, sobretudo no ensino superior, espera-se que, amparados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) sejam trabalhados temas relacionados aos Direitos Humanos (Carbonari, 2021), de acordo com os princípios da autonomia universitária e da indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desta feita, a problemática de pesquisa pode ser sintetizada no seguinte questionamento: em que medida as instituições de ensino superior incluem na matriz curricular temas relacionados aos Direitos Humanos? Preliminarmente, é possível afirmar que, no curso de Direito existe uma disciplina na matriz curricular voltada para o ensino dos Direitos Humanos. Entretanto, em outros cursos, por mais que exista grande potencialidade de discussões sobre a temática, existe, ainda, uma certa fragilidade.

Este estudo explora a integração desses princípios em uma instituição de ensino superior comunitária, buscando identificar como os pressupostos do PNEDH

¹ UNIFEBE-Centro Universitário de Brusque. E-mail: rvhoffmann@unifebe.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9142585887690967>

² UNIFEBE-Centro Universitário de Brusque. Shirlei.correa@unifebe.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/9695160844144072>

estão presentes no ensino superior. Para isso são apresentadas discussões conceituais sobre os Direitos Humanos, bem como a análise descritiva da pesquisa com ementários dos cursos da instituição.

METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, e teve como base a coleta de dados documentais. Foram coletadas as informações dos ementários dos cursos de graduação em uma instituição comunitária em Santa Catarina, assim como, foram analisados os componentes curriculares dos cursos de graduação disponibilizados no site da instituição. A análise foi descritiva e incluiu como método a técnica de “estudo de caso” a partir de dados coletados na instituição UNIFEDE – Centro Universitário de Brusque.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O conceito da Educação em Direitos Humanos, segundo o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012), é compreendido como um conjunto de atividades voltadas à educação, capacitação e disseminação de informações, com o propósito de construir uma cultura global de Direitos Humanos.

Nesse sentido, compreende-se que uma educação integral em Direitos Humanos não apenas oferece conhecimento sobre esses direitos e os mecanismos de proteção, mas também desenvolve habilidades essenciais para promovê-los, defendê-los e aplicá-los no dia a dia. Além disso, essa educação fomenta atitudes e comportamentos necessários para assegurar que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (Carvalho; Fonseca, 2021).

O PNEDH foi instituído com o objetivo de incentivar uma educação que priorize o respeito à dignidade da pessoa humana e contribua para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (Brasil, 2018). São cinco eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação e Mídia e Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança. Cada eixo do plano é composto de princípios e ações programáticas.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012) reforça essa responsabilidade, destacando o papel das universidades na formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade plural. A Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Superior no Brasil é orientada por princípios constitucionais e institucionais, tendo como fundamento a autonomia universitária e a união entre ensino, pesquisa e extensão (Carbonari, 2021).

Na mesma linha, a CF e a LDB estabelecem a função social da educação superior na formação de uma sociedade democrática, bem como na promoção da cultura de direitos humanos (Brasil, 1988). As universidades, em especial as públicas e comunitárias, assumem o compromisso de contribuir com a formação crítica, a criação de pensamento autônomo e a transformação histórica. Conforme já anunciado no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012) reforça essa responsabilidade, destacando a importância da formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade democrática e plural.

As universidades têm, portanto, a missão de garantir acesso à informação e criar oportunidades para grupos vulneráveis, sempre promovendo uma cultura de Direitos Humanos que respeite a universalidade e a interdependência desses direitos (Carbonari, 2021). O foco deve ser na transformação social, com ações que integrem ensino, pesquisa e extensão, mantendo um diálogo constante com movimentos sociais e grupos marginalizados. Dessa forma, busca-se consolidar uma sociedade baseada no respeito e na promoção dos Direitos Humanos.

Compreendendo a importância dessa premissa, se percebe a partir dos ementários analisados, que na universidade analisada há aderência à proposta do PNEDH (Brasil, 2018). Essa análise indica que no curso de Direito há a presença de um componente curricular Direitos Humanos, o que garante que a temática seja trabalhada, incorporando princípios ligados à cidadania e à ética. Nos demais cursos não foi percebida esse componente específico. No entanto, fazem parte das ementas alguns itens que indicam uma aproximação aos Direitos Humanos. Como no caso do componente curricular de Cultura e Cidadania, que possui na ementa itens como: Cultura e Diversidade; Relações étnico-raciais. História e cultura afro-brasileira; africana e indígena. Direitos humanos; Relações de gênero, entre outros.

Do mesmo modo, no componente de Desenvolvimento Regional também é possível perceber essa aproximação por meio dos itens da ementa: desenvolvimento político: participação e coesão social; desenvolvimento ambiental e sustentabilidade, desenvolvimento sociocultural; acesso aos recursos e serviços sociais; valorização da cultura local.

Com base na análise dessa universidade, se compreende que os pressupostos do PNEDH (Brasil, 2018) são colocados em prática por meio dos tópicos que integram as matrizes, já que esses temas que tratam de cultura, cidadania e ética estão presentes em diversos cursos, sendo uma forma de transversalizar os Direitos Humanos na formação acadêmica. Isso vai ao encontro dos princípios do PNEDH, que preconizam a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de identificar como os pressupostos do PNEDH estão presentes no ensino superior, tendo como cenário da pesquisa uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. No ensino superior, a educação em Direitos Humanos pode ser trabalhada por meio de disciplinas específicas, linhas de pesquisa e a integração desta temática nos projetos pedagógicos.

A análise das matrizes curriculares dos cursos da universidade comunitária revela que a preocupação com a Educação “em” e “para” os Direitos Humanos está implantada por meio de tópicos das ementas e, no caso do curso de Direito há a presença de um componente específico sobre Direitos Humanos.

Ainda que não seja de modo integral, há que se destacar que existe muita potencialidade nestes tópicos e que estes podem contribuir para as discussões e para a formação de profissionais comprometidos com a democracia, justiça social, a igualdade e na construção de um mundo solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

CARBONARI, Paulo César. Prefácio. *In*: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; GOMES, Bruno Veras (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: reflexão, pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2021.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; FONSECA, Beethoven Bezerra. Direitos humanos como projeto de obstáculos. *In*: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; GOMES, Bruno Veras (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: reflexão, pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2021.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 22 set. 2024.

GRÊMIO ESTUDANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS

DOS SANTOS, Claudinéia¹
DEMENTOVIS, Alexandre²
CASAGRANDE, Julia Ap.³
GOMES, Allan H.⁴
BAADE, Joel H.⁵

RESUMO

Esse estudo parte do pressuposto de que o processo de gestão democrática na escola é potencializado pela implantação e consolidação de grêmios estudantis. A pesquisa surgiu a partir da experiência de dois autores (segundo e terceiro) deste texto com a implantação de um grêmio estudantil em uma escola de educação básica. Para tanto, fez-se buscas intencionadas em algumas bases acadêmicas, que localizassem textos que ajudassem nessa compreensão conceitual. Considerando a experiência que embasou a pesquisa, bem como a literatura pesquisada, pode-se afirmar que os grêmios podem contribuir para a formação política dos estudantes. Também, que a representação estudantil possibilita aos jovens sentirem-se parte do processo de decisão escolar e, ainda, no sentido institucional os grêmios podem fortalecer a gestão democrática no contexto educacional.

Palavras-chave: Gestão democrática. Grêmio estudantil. Protagonismo Juvenil.

INTRODUÇÃO

Esse estudo parte do pressuposto de que o processo de gestão democrática na escola é potencializado pela implantação e consolidação de grêmios estudantis, que garantam a inclusão dos estudantes nas discussões e tomadas de decisões institucionais. Silva, Silva e Santos (2016, p.546) afirmam que: “A participação dos alunos é um mecanismo necessário para a efetiva implementação da gestão democrática”.

¹Mestrando do PPGEB-UNIARP. E-mail claudineiatg@hotmail.com, orcid : <https://orcid.org/0009-0008-7846-4899>, Lattes <http://lattes.cnpq.br/0326196501930801>.

²Mestrando do PPGEB-UNIARP. E-mail dementovis@gmail.com, orcid <https://orcid.org/0009-0009-7678-6576>, lattes : <http://lattes.cnpq.br/1356342222078553>.

³Mestrando do PPGEB-UNIARP. E-mail juliasilvacasagrande@gmail.com, orcid <https://orcid.org/0009-0006-9739-9557>, Lattes <http://lattes.cnpq.br/8738140913221801>.

⁴ Pós-doutorando do PPGEB-UNIARP. E-mail allanhg@gmail.com, orcid <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>, Lattes <http://lattes.cnpq.br/4153727775263193>

⁵ Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia - Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Vice-reitor da UNIARP. Docente permanente do PPGEB-UNIARP. Email: baadejoel@gmail.com, orcid:<https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>

A escola precisa de acordo com Castro e Júnior (2021, p. 227) pensar não somente na transmissão de conhecimentos específicos, mas também em práticas coletivas “compreendendo que a educação é caracterizada como sendo um importante processo de troca, em que toda a comunidade deve estar inserida e integrada”. Dessa forma é importante, conforme Castro e Júnior (2021, p. 227) que “a gestão democrática e participativa, alcance o diálogo, a mobilização das pessoas e também a criação de um projeto pedagógico baseado na participação e nos princípios de convivência democrática”.

Considerando a experiência que mobilizou este estudo, a eleição do grêmio estudantil garantiu a participação dos estudantes em todas as etapas, desde a formação das chapas até a posse da nova gestão, oportunizando aos estudantes exercitarem sua cidadania e escolherem seus representantes. Essa vivência pode ser articulada com a questão do protagonismo juvenil, uma expressão bastante difundida, mas que deve ser devidamente significada para subsidiar um olhar em relação a isso que o grêmio estudantil pode promover como formação política dos jovens. Segundo Silva e Santos (2016, p. 44) “Por meio da autonomia, percebe-se que o sujeito encontra novos rumos para enfrentar e questionar os desafios que são propostos, buscando, através de suas experiências sociais, novas concepções e estratégias para alcançar outros caminhos”. Essa vivência com qualidade política no âmbito escolar, pode proporcionar aos estudantes, estratégias para resolver problemas do cotidiano, bem como, a capacidade de agir de maneira crítica.

Para Silva e Santos (2019, p.7) “o grêmio estudantil caracteriza-se como um instrumento de participação dos estudantes nas escolas da rede básica como garantia de uma gestão consolidada por meio do protagonismo juvenil”. Sendo assim, pode-se sugerir que o grêmio estudantil pode possibilitar que os estudantes manifestem suas opiniões, lutem por seus direitos e participem ativamente na promoção de ações no ambiente escolar, fortalecendo a gestão e desenvolvendo iniciativas protagonistas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa surgiu a partir da experiência de dois autores (segundo e terceiro) desse texto com a implantação de um grêmio estudantil em uma escola de educação básica em que o segundo autor atuava como gestor e terceiro como docente no município de Monte Carlo - SC, que atende estudantes do ensino médio na faixa etária de 15 a 18 anos de idade. Em uma pesquisa anterior, ainda não publicada, foram coletadas informações que retratam o caso desse grêmio em questão.

No debate com os demais autores, percebeu-se a necessidade de uma pesquisa na literatura, visando a problematização entre grêmio estudantil e gestão democrática. Para tanto, fez-se buscas intencionadas em algumas bases acadêmicas, que localizassem textos que ajudassem nessa compreensão. Na medida em que um e outro texto era localizado, fazia-se a leitura para ver de que modo o texto acrescentava ao diálogo proposto. Nesse processo, definiu-se cinco textos que colaboram com a discussão pretendida, a saber, afirmar o grêmio estudantil como espaço potencializador da gestão escolar democrática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O grêmio estudantil é uma organização colegiada que, segundo Dalberio (2008, p.7) “deve ser incentivada na escola”, pois desempenha um papel fundamental por meio da participação dos estudantes, como um dos principais instrumentos de apoio na gestão escolar. Além disso, Dalberio (2008, p.7) afirma ainda que “o grêmio deve ser visto como um hábito saudável de reflexão e participação política, favorecendo o amadurecimento dos educandos perante os seus problemas e a experiência democrática, formando-se, desse modo, verdadeiros cidadãos”.

O grêmio estudantil pode planejar e desenvolver várias atividades no ambiente escolar, em parceria com a comunidade escolar, sendo ativo e participativo. Para Dalberio (2008, p.7) “um grêmio participativo e dinâmico pode promover campeonatos, excursões, bailes; organizar debates para discussões de temas interessantes; confeccionar o jornal do Grêmio; eleger Grêmio Júnior, dentre outras atividades”. Dessa forma a escola torna-se um ambiente atrativo, incentivando e integrando a participação dos estudantes, contribuindo assim para ampliar a participação dos jovens na esfera da gestão escolar, democratizando-a.

Segundo Veiga (1997, p.18) “A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática”. Dessa forma é necessário ir além de apenas administrar, cumprir tarefas. Para que a gestão seja verdadeiramente democrática é preciso se envolver na compreensão dos desafios enfrentados no cotidiano da prática pedagógica, implicando na superação de separar quem pensa (ou planeja, no sentido da gestão), de quem realiza, para que todos os envolvidos no processo educativo, tanto professores e gestores como estudantes, possam contribuir com o planejamento e a execução de ações.

A gestão democrática inserida nas escolas almeja tornar a instituição de ensino em um espaço participativo, por meio da colaboração e diálogo de toda a comunidade escolar. No entanto, para Veiga (2001, p.115) é preciso “criar órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade e conseqüentemente a legitimidade”. Nesse contexto, é essencial que seja garantido diferentes interesses nas tomadas de decisões, pois as decisões não devem ser monopolizadas apenas por um grupo de pessoas, mas sim refletidas na diversidade de todos os envolvidos.

No entanto, percebe-se desafios quanto ao processo democrático e o desenvolvimento participativo nas escolas, então segundo Dalberio (2008, p.7) assim “como a democracia necessita de aprendizado, a gestão democrática da escola deve buscar, criativamente, várias formas de incentivar os pais, as mães, os alunos e as alunas a sentirem-se motivados a participar do Colegiado”. Logo, a gestão democrática não acontece de forma automática, deve ser construída e incentivada por meio de projetos e ações práticas envolvendo todos os membros da comunidade escolar.

Dalberio (2008, p.10) também diz que: “a escola para ser de boa qualidade precisa transmitir, construir e produzir conhecimentos vivos, dinâmicos e atuais, sem, contudo, deixar de considerar o conhecimento e o interesse dos seus educandos”. Então, valorizando a atuação e participação dos estudantes no processo educativo,

levando em consideração os seus interesses e conhecimentos, a gestão democrática será integrada na escola de forma eficaz, sendo possível estimular o protagonismo juvenil tornando os estudantes mais ativos e agentes de mudanças dentro do ambiente escolar, construindo uma escola com qualidade democrática e participativa.

De acordo com Silva e Santos (2019, p.5) “No caso específico da consolidação da gestão democrática pelo segmento dos estudantes, o grêmio estudantil é o mecanismo no qual é referenciado para a participação desse público no processo de organização e de vivência coletiva”. Assim o grêmio estudantil é implantado nas escolas para que os estudantes possam ter a oportunidade de participar na organização e convivência coletiva.

Para Silva e Santos (2019) o grêmio estudantil pode ser um espaço potencializador da participação dos estudantes nas escolas da rede básica, ampliando os canais de comunicação e fortalecendo o processo democrático alinhado aos sujeitos de direitos da escola pública, justamente os jovens estudantes. Portanto, os jovens são parte fundamental no processo da gestão democrática a partir da experiência do grêmio estudantil. Para Silva e Santos (2019, p.7) eles são “atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse texto, pode-se afirmar, considerando a experiência que embasou a pesquisa, bem como a literatura pesquisada, que o grêmio estudantil pode ser uma experiência de formação política, de aprendizagem participativa, de diálogo e articulação, de comunicação e tática representativa. Na experiência dos grêmios, é comum o processo de representação estudantil, que possibilita aos jovens sentirem-se parte do processo de decisão escolar, fazendo com que suas sugestões e interesses sejam ouvidas e consideradas na formulação de projetos e ações da escola.

Sendo assim, a experiência dos grêmios deve ser recuperada na escola, tanto pelo sentido pedagógico daquilo que pode promover aos jovens em sua formação cidadã, tornando-os sujeitos críticos e participativos arte de solucionar problemas, bem como, no sentido institucional, de fortalecimento da gestão democrática escolar, tendo em vista, a forma participativa e representativa que o grêmio pode promover no contexto educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC- pelo apoio financeiro via Edital de Chamada Pública FAPESC n.º 20/2024. Programa Fapesc de Fomento à Pós-Graduação em Instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina - Bolsas Pós-Doutorado.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Liliane Borba; JÚNIOR, Adenilson de Souza Cunha. Gestão democrática da escola: autonomia compartilhada pela participação social. **Revista de Políticas**

Públicas Gestão Educacional (POLIGES)-UESB. Itapetinga. vol.2, n.1, set. - dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8462/5769>. Acesso em: 27 set. 2024.

DALBERIO, Maria Célia. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación.** Campus do Pontal, Minas Gerais, Brasil. n.º 47/3, 25 de out., 2008. Disponível em:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2349/3354>. Acesso em: 24 set. 2024.

SILVA, Givanildo; SANTOS, Inalda Maria. A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió . **Revista de Administração Educacional.** Recife, v. 1, nº 1, jan./jun 2016, p.40-54. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2515/2043>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, Alex Vieira; Santos, Vinícius André da Silva. O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais.** v. 13, n. 16. Maio 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/62082/38666>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira; Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB O gerencialismo e a gestão democrática. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673/701>. Acesso em: 27 set. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 5.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico– Uma Construção Possível.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

USO DO MÉTODO DELPHI PARA VALIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE REVISÃO DE MATRIZES CURRICULARES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

BAADE, Joel Haroldo¹
FOPPA, Talize²

RESUMO

A constante revisão das matrizes curriculares nos cursos de graduação é essencial para assegurar que a formação acadêmica acompanhe as rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho. Quando se trata de propor revisões envolvendo muitos atores, é essencial aproximar os interessados e validar essas propostas. O método Delphi é uma ferramenta que busca facilitar e melhorar a tomada de decisões feitas por um grupo. O objetivo foi utilizar o questionário Delphi para validar uma proposta de institucionalização de matrizes curriculares de cursos de graduação presencial de uma instituição. O questionário foi organizado em 5 dimensões e foi submetido a apreciação de 21 coordenadores de curso. Das dimensões avaliadas somente um item da dimensão 1 (1.3 – avaliação) não atingiu 80% de concordância e concordo totalmente, necessitando de reavaliação do comitê proponente. O método se mostrou eficaz em dialogar entre as partes e mostrar as possíveis fragilidades da proposta.

Palavras-chave: revisão de matrizes, método Delphi.

INTRODUÇÃO

O debate acerca do Ensino Superior, especialmente no contexto universitário, está em destaque nos diversos âmbitos educacionais: político, institucional e científico. A discussão sobre a complexidade da formação tem se intensificado devido às mudanças necessárias nas diferentes áreas profissionais, principalmente por conta das transformações sociais atuais e no mercado de trabalho, que exigem um novo perfil de egresso. Isso impacta diretamente o modelo de universidade que está sendo moldado, uma vez que formação e atuação profissional estão intimamente conectadas (Santos, 2011).

No caso da Instituição em estudo há uma necessidade emergente na revisão nas matrizes curriculares institucionais por diversos motivos, entre eles a forma de efetivar a curricularização da extensão de forma unificada e padronizada para todos os cursos presenciais, além das dificuldades de concretização de pressupostos do projeto pedagógico como conteúdos transversais obrigatórios. Outra fragilidade está nas disciplinas na modalidade a distância que precisavam ser revistas.

¹ UNIARP. baade@uniarp.edu.br

² UNIARP. talize@uniarp.edu.br

Os processos de revisão de matrizes curriculares dos cursos de graduação são frequentes e necessários para que a formação acompanhe as mudanças de paradigma. No entanto, esse processo torna-se extremamente complexo quando há diversos cursos envolvidos. Nesse sentido, surgiu o desafio de construir um trabalho que fosse capaz de desencadear uma visão abrangente, de interdependência e transdisciplinaridade, possibilitando a expansão da compreensão individual e coletiva. E para isso a necessidade de validar a proposta entre os pares envolvidos na aplicação direta das ações.

O método Delphi é uma poderosa técnica de investigação (Facione, 1990), pois permite reunir um conjunto de opiniões de especialistas, levando a resultados densos sobre temáticas complexas e abrangentes. Tal potencialidade possibilita fazer leituras profundas da realidade e serve de base para uma melhor compreensão dos fenômenos e, principalmente, também, para orientar a tomada de decisões informadas e transformar a realidade com base nas opiniões dos intervenientes e dos especialistas envolvidos. O método Delphi é definido como “um método para estruturar um processo de comunicação coletiva de modo que este seja efetivo, ao permitir a um grupo de indivíduos, como um todo, lidar com um problema complexo” (Linstone; Turoff, 2002).

Assim, foram incorporados os seguintes objetivos ao processo de revisão curricular: estabelecer aproximações sucessivas entre os interlocutores da formação; retirada das disciplinas na modalidade a distância, aumento de carga horária das disciplinas e redução do número de disciplinas totais, organização da curricularização da extensão, efetivação das atividades práticas supervisionadas e introdução de disciplinas institucionais para os conteúdos horizontais.

Ao iniciar o processo de revisão, foi constituído um grupo de trabalho que se propôs a conduzir o processo coletivo sob a coordenação da vice-reitoria acadêmica. Desta forma com o objetivo de validar a mesma com a participação dos coordenadores de curso, este trabalho utilizou-se do método Delphi para validar a proposta através do julgamento de 21 coordenadores de curso de graduação presencial.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo de validação da proposta, através da técnica de Delphi. O estudo ocorreu no período de setembro de 2024, com 21 coordenadores de curso de graduação presencial.

O questionário continha cinco dimensões divididas em: 1 – Diretrizes Gerais, 2 – Curricularização da extensão, 3 – APS (atividade práticas supervisionadas); 4 – Disciplinas institucionais (temas transversais), 5 – Desafios e oportunidades. Cada uma se subdividiu em subitens com descrição das ações.

Os coordenadores receberam um esclarecimento geral da proposta em reunião e após o questionário foi entregue para preenchimento. O conteúdo foi avaliado quanto à relevância, em uma escala do tipo likert de cinco pontos, contendo as seguintes opções: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Nem concordo/nem discordo”, “Discordo totalmente”, “Discordo parcialmente. Ao final do questionário, os especialistas tiveram um espaço para sugestões de novos conteúdos e comentários.

Os dados coletados foram armazenados no próprio Google® Formulários e posteriormente organizados em planilha Excel®.

Na análise das respostas do método Delphi foi utilizado o critério de maioria simples das avaliações, como “concordo totalmente” ou “concordo” para validação das ações, e como critério para exclusão, maioria simples das avaliações como “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”. As respostas avaliadas como “nem concordo/nem discordo” não foram consideradas para o consenso. Considerou-se validada a dimensão que obteve 80% ou mais de notas quatro + cinco (concordo + concordo totalmente). (ANTUNES, 2014)

As descritivas dos coordenadores foram compiladas para auxiliar na discussão.

DISCUSSÕES

Na análise das dimensões, apenas o item 1.3 da dimensão “diretrizes institucionais” não atingiu 80% na validação dos coordenadores (76,2%). Este item trata das avaliações dentro dos cursos.

O descritivo deste item traz preocupações relacionadas ao sistema de avaliações – o AVALIA – prova integrada que acontece no terceiro período avaliativo dos cursos que trabalham de forma tradicional dentro da instituição. Os coordenadores ressaltam a importância do sistema, porém a forma que está sendo conduzido, assim como a fragilidade das questões que estão no banco preocupa. As sugestões são para que pudessem utilizar bancos próprios revisados pelo COPAS – Comitê de avaliação sistemática – já em funcionamento da Instituição.

Já neste mesmo item também há uma preocupação de que os cursos que estão trabalhando e avaliando por competências percam o caminho construído e retornem à avaliação tradicional.

Devido ao resultado, um grupo de trabalho intitulado – “avaliação” será criado para aprofundar as sugestões dos coordenadores e visitar o cenário propondo uma diretriz que atenda os critérios e as particularidades de cada curso.

O restante das dimensões e seus itens atingiram porcentagem de concordo e concordo totalmente acima de 80%, estando, portanto, validados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo elaborou e validou 5 dimensões de uma proposta de reformulação das matrizes institucionais de cursos de graduação presencial na instituição em questão.

O grupo, composto por coordenadores de curso, validou os itens das subdivisões, com exceção do item 1.3 - avaliações, o qual houve discussões relevantes que foram ouvidas e acatadas pelo comitê de reformulação das matrizes. Haverá novas discussões em um grupo de trabalho específico.

A utilização do questionário Delphi possibilitou a interlocução com os coordenadores de curso de forma sistematizada, aproximando os atores que colocarão em prática as mudanças propostas e multiplicarão as mesmas. A escuta permite que todos se sintam pertencentes ao processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. M. Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 63-71, 2014.

FACIONE, P. A. **Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations.** Newark: American Philosophical Association, 1990. (Report).

JESUS, A. R. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional.** São Paulo: PUC, 2008.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. **The Delphi method: Techniques and applications.** Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology: Addison Wesley, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FEIRA REGIONAL DE MATEMÁTICA: UM EVENTO ORGANIZADO NUMA PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

BECHTOLD, Ivan¹
DEMENTOVIS, Alexandre²
BONIN, Joel Cezar³

INTRODUÇÃO

Neste relato, objetiva-se expor sobre um modelo democrático para a organização da 26ª Feira Regional de Matemática da região de Rio do Sul - SC. Sabe-se que a gestão democrática no âmbito escolar é “a bola da vez” e, além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, enfatiza a importância da gestão democrática para gerir a escola. Isto pode ser observado no art. 3º, inciso VIII que expõe: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p.8,9). Nesse contexto questiona-se: É possível organizar uma Feira Regional de Matemática de forma democrática?

Diante da perspectiva de gestão democrática, o planejamento e toda a organização para a execução da Feira Regional de Matemática de Rio do Sul deste ano de 2024 pautou-se pela ideia de realizar o evento de modo participativo, ou seja, a feira foi organizada por uma comissão com membros representantes de instituições municipais, estaduais, privadas, federal, e demais interessados.

Esse modelo democrático para a organização do evento, permitiu que os participantes/organizadores se sentissem responsáveis pelo sucesso do evento, que neste ano obteve 49 trabalhos apresentados por alunos, professores e comunidade em geral. A 26ª Feira Regional de Matemática aconteceu juntamente com a XV Feira regional de Ciência e Tecnologia no dia 16 de agosto de 2024 na Escola de Educação Básica Adolfo Böving na cidade de Braço do Trombudo/SC.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente salienta-se que a “Feira de Matemática é entendida como uma extensão do trabalho em sala de aula e/ou de um projeto de pesquisa pelo coletivo de alunos e professores” (Abreu, 1996, p. 20). Neste mesmo olhar os autores Silva, Possamai e Müller (2019) pontuam que as Feiras de Matemática não se restringem a somente um evento, mas se tomam parte do processo de ensino de Matemática, pois o trabalho do professor juntamente com os alunos se inicia quando o professor prepara e organiza sua aula.

Nesse sentido e de modo resumido pode-se afirmar que a Feira de Matemática é um evento que reúne diversos trabalhos pertencentes ao componente curricular e que promove a socialização e o compartilhamento de conhecimentos matemáticos entre os próprios alunos, professores e comunidade.

¹ UNIARP. ivanbechtold@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-1017>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847171532256720>.

² UNIARP. dementovis@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7678-6576>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1356342222078553>.

³ UNIARP. Email: joel@uniarp.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>.

É importante salientar que de acordo com Abreu (1996) a Feira de Matemática não deve ser somente um momento isolado com apresentação de trabalhos ensaiados para a apresentação no dia do evento por aqueles que se destacam em Matemática. Acredita-se que este momento [da Feira] serve para compartilhar o modo, a estratégia de como está acontecendo o aprendizado da matemática em sala de aula.

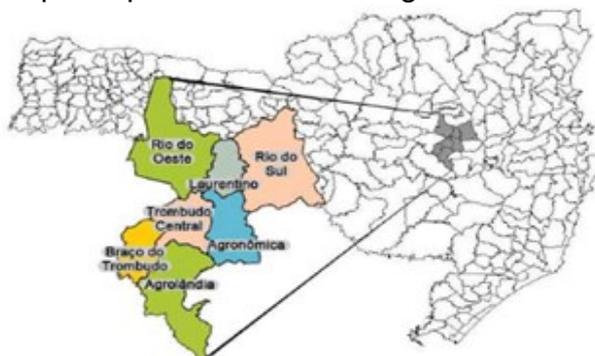
Seguidamente relata-se que o Instituto Federal Catarinense *campus* Rio do Sul, por meio do Projeto Pluralidades no Movimento Feiras, e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Rio do Sul realizam anualmente a Feira Regional de Matemática.

Para organização deste evento neste ano de 2024 e dando continuidade ao modo como vinha acontecendo em outras edições, novamente analisou - se planejar toda a feira de um modo democrático. Isso consistiu em convidar representantes de todas as instituições escolares municipais, estaduais, privadas, federal, e demais interessados.

Segundo Silva e Ribeiro, (2022) gestão democrática é um processo de formação permanente, ligado à participação da comunidade, fora da estrutura burocratizada da instituição para elaborar planejamentos, implementações, avaliações na construção de projetos e processos pedagógicos.

Neste sentido, foi formada uma Comissão denominada de Comissão Permanente da Feira Regional de Matemática (CPFRMat), esta comissão é composta pela Secretaria Municipal da Educação dos municípios de Rio do Sul, Laurentino, Rio do Oeste, Agronômica, Trombudo Central, Braço do Trombudo e Agrolândia, cada secretaria possui um representante na Comissão. Para melhor ilustrar os municípios participantes segue o mapa:

Imagem 01: Municípios participantes da Feira Regional de Matemática



Fonte: Apresentação dos anais da 25ª Feira Regional de Matemática (Frmat) – Rio do Sul.

Além disso, há membros da CRE que representam as 16 escolas estaduais pertencentes à Região de Rio do Sul, há também representantes do Instituto Federal Catarinense, representante de cada instituição privada interessada em participar da Feira e professores colaboradores.

Em busca de organizar a Feira Regional de Matemática de um modo democrático, todas as instituições representadas possuem vez e voz. Sabe-se que “para que todos possam se expressar, é necessário que ocorra um respeito mútuo às

diversidades. O saber ouvir e falar, faz parte de toda e qualquer relação” (Souza, Gome, Nunes, Belém, Moura, Garcia, Oliveira, Melo, 2024, p.9).

Para a realização da Feira Regional de Matemática de 2024, a comissão Permanente da Feira iniciou sua primeira reunião em 02/04/2024, conforme registrado em ata neste dia a pauta da reunião foi: 1 - Reconstituição dos membros da CPFRMat; 2 - Ações de dois mil e vinte e três e encaminhamentos para dois mil e vinte e quatro; 3 - Conscientização da filosofia das feiras de matemática; 4 - Definição da data de realização da 26ª Feira Regional de Matemática e XV Feira Regional de Ciência e Tecnologia da Regional de Rio do Sul; 5 - Logo da Feira; 6 - Formação para Orientadores e 7 - Assuntos Gerais.

Necessita-se destacar que para organizar um evento de forma democrática é necessário que as pessoas realmente participem, queiram, pois de acordo com Souza, Gome, Nunes, Belém, Moura, Garcia, Oliveira, Melo, (2024) quanto mais pessoas envolvidas nesse processo, mais chances de melhorar a educação, e em nosso caso a Feira Regional. Diante disso, destaca-se que nesta primeira reunião houve a participação de e somente 08 pessoas.

Se “a democracia ela só acontece se todos trabalhar com o mesmo objetivo, e nada de mimi dali mimi daqui [...]” (Silva, Borcem, Tenreiro, 2024, p.4), iniciou-se então um “chamamento” por parte das Instituições que coordenam a Comissão Permanente Regional da Feira de Matemática. Necessitou-se entrar em contato com as entidades, verificar seu interesse em participar da feira e da Comissão para organização do evento.

Porém, apesar de não haver muitos participantes nesta primeira reunião, algumas decisões importantes necessitam de resolução imediata para continuidade da organização da feira. Nesse sentido ficou decidido entre os presentes que a Feira Regional de Matemática no ano de 2024 iria acontecer no dia 16 de agosto, na cidade de Braço do Trombudo na Escola de Educação Básica Adolfo Böving.

Em continuidade, para organizar a Feira de Matemática no ano de 2024 a CPFRMat convidou os representantes das instituições para participarem da 2ª reunião de organização das feiras, que ocorreu no dia 10/05/2024. Nesta reunião, um dos itens da pauta era a apreciação do check-list (distribuição da comissão de trabalho) e a visita ao local das feiras.

Ressalta-se que foi estudado e confeccionado o regimento da Feira pela Comissão, de acordo com Silva (2019) [...] a gestão escolar democrática significa promover a redistribuição de responsabilidades, ideias de participação, trabalho em equipe, decisão sobre as ações que serão desenvolvidas, análise de situações em conjunto [...] (p. 56). Nesse intuito se CPFRMat organizou a distribuição das tarefas entre todos os participantes da Feira.

Em outras palavras “[...]para atingir os objetivos e enfrentar as dificuldades [...], acredita-se que somente o gestor, sem auxílio, não conseguirá abarcar todas as demandas” (Silva, França, Bechtold, Bonin, Baade, Hulse, 2023, p.155). Nesse sentido, cada instituição ficou responsável para desempenhar suas funções com relação às tarefas que estão descritas no regimento interno da Feira. Segue como exemplo, a imagem que contém parte das responsabilidades de cada instituição:

Imagem 02: Atividades a serem desenvolvidas pelas entidades participantes da Feira.

Comissão Central Organizadora: IFC, CRE Rio do Sul, EEB Adolfo Böving, Secretaria Municipal de Educação do Município de Braço do Trombudo

I. Comissão Local de Estrutura: CRE Rio do Sul, EEB Adolfo Böving, SME Braço do Trombudo, Unidavi, IFC

II. Comissão de Divulgação e Cerimonial: CRE Rio do Sul, EEB Adolfo Böving, SME Braço do Trombudo, IMA

III. Comissão de Inscrição e Certificação: IFC

IV. Comissão de Avaliação: IFC, SME Trombudo Central, Unidavi

V. Comissão Científica - IFC, Colégio Dom Bosco.

Fonte: Os autores

Com a organização das responsabilidades de cada membro CPFMat, iniciou-se o credenciamento das entidades com interesse de participar da feira, este credenciamento bem como as futuras inscrições, seriam realizadas através do sistema desenvolvido pela Fábrica de Soluções Tecnológicas, Pesquisa, Ensino e Extensão (FAB* TEC) do Instituto Federal Catarinense, *campus* de Rio do Sul.

Destaca-se que neste sistema fica registrado todos os dados necessários dos alunos expositores e professores orientadores para que se possa fazer a certificação, bem como para demais informações que possam ser necessárias. Apresentamos na imagem abaixo a tela inicial do sistema:

Imagem 03: Página inicial do Sistema

FEIRAS DE MATEMÁTICA GOVERNO DE SANTA CATARINA INSTITUTO FEDERAL Catarinense - Campus Rio do Sul

Email
Informe seu email

Senha
Informe sua senha

Lembrar de mim

Entrar ou [Esqueceu sua senha?](#)

Euler Register versão 1.0.10 - Desenvolvido por **FAB* TEC**
© 2024 | [Termos de Serviço](#) | [Política de Privacidade](#)

Fonte: <https://feiras.ifc-riodosul.edu.br/login>

Finalizada a data de credenciamento realizou-se a terceira reunião da Comissão de modo remoto, no dia 20/06/2024 para nova apreciação da distribuição das responsabilidades por parte das comissões de trabalho e principalmente para informes sobre o credenciamento.

Seguidamente, com o caminhar das atividades no 26/ 07/2024, novamente de modo remoto, realizou a 4ª reunião para a finalidade de discutir sobre as homologações das inscrições, que totalizaram 49 trabalhos inscritos e demais ajustes para o acontecimento da 26ª Feira de Matemática.

Com praticamente tudo organizado no dia 16 de agosto, na cidade de Braço do Trombudo, nas dependências da Escola de Educação Básica Adolfo Böving aconteceu o evento que desde o início do ano vinha sendo planejado. A abertura aconteceu por volta das 8h e 30 min. com a presença de autoridades, alunos, expositores, professores, orientadores, comunidade escolar e comunidade em geral.

Imagem 04: Abertura da Feira Regional



Fonte: Os autores

Durante o dia houve apresentações, socializações, muito conhecimento compartilhado e muita visitação por parte de alunos, pais e sociedade. Toda a equipe organizadora também estava dando apoio em diversas situações para que tudo ocorresse do melhor modo possível, além disso, observou-se uma participação de toda a comunidade durante o evento com intuito de ajudar e proporcionar um dia inesquecível para todos, nesse sentido observa-se que este fato vem ao encontro de uma gestão democrática que “[...] tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”. (Souza, 2009, p.126). Esta participação pode ser vista na imagem abaixo:

Imagem 05: Visita do público ao evento.



Fonte: Os autores

Para finalizar, no final do dia, por volta das 15h 30 min. a comissão de organização da Feira Regional se reuniu juntamente com os professores orientadores

participantes, cujo tema principal deste momento é obter um “Feedback” do evento, neste momento a palavra é dos orientadores, que podem opinar, dar sugestões, fazer críticas. Em suma, podem descrever sua visão sobre o evento que está por encerrar. Tudo o que é sugerido, comentado, fica registrado em ata visando, se necessário, ajustar na próxima feira ou mesmo atender alguma sugestão advinda dos professores orientadores.

Após a reunião, passou-se ao encerramento da 26ª Feira Regional de Matemática, nesse momento todos os alunos e professores saíram de seus estandes e se posicionaram em um outro ambiente onde aconteceu a cerimônia de premiação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A 26ª Feira Regional de Matemática foi considerada um sucesso, isto aponta que uma organização que prioriza uma gestão democrática baseada no diálogo, na valorização da pluralidade de ideias, com a participação de todos os envolvidos, fortaleceu o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, todos os participantes colaboraram para o sucesso do evento e a participação ativa de todos durante todo o processo de organização da Feira contribuíram de maneira significativa.

De modo geral, a organização do evento procurou agir sempre democraticamente, assim permitiu um ótimo trabalho em equipe, e isso facilitou toda a organização da feira. Pode-se afirmar que o sucesso alcançado é um reflexo de uma gestão participativa ao longo de toda a organização do evento.

Para finalizar, afirma-se que a Feira regional de Matemática de 2024 encerrou-se com o sentimento de dever cumprido, onde todos participaram de forma ativa para resolução dos problemas e também na “colheita dos frutos”. A dúvida sobre se era possível organizar a Feira Regional de Matemática mediante uma gestão democrática, transformou-se em uma certeza de que é realizável e ainda serviu de inspiração para a continuidade de práticas democráticas em futuras edições.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Auxiliadora M. As Feiras de Matemática: **compromisso político pedagógico do Educador Matemático**. Educação Matemática. Revista Catarinense de Educação Matemática. SBEM/SC, ano 1, n. 1, p. 18-19, 1996. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/feiradematematica/revista_catarinense_de_educacao_matematica_%20ok.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996

FEIRA REGIONAL DE MATEMÁTICA, 2023, Rio do Sul - SC. **APRESENTAÇÃO DOS ANAIS DA 25ª FEIRA REGIONAL DE MATEMÁTICA (FRMat) - RIO DO SUL**. Rio do Sul - Sc: Ifc, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/frmat/issue/view/128>. Acesso em: 15 set. 2024.

REDE DE EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA (REMPE/UNIARP), 2022, Caçador – Sc. **A Educação em seu Compromisso com a vida**. Caçador: Uniarp, 2022. 164 p. Disponível em: https://uniarp.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/2022_livro_rempe_final_rev2.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

SILVA, Andréia Alves Soares; BORCEM, Cristiane Monteiro; TENREIRO, Erick Tavares. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e5038, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n5-022. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5038>. Acesso em: 18 sep. 2024.

SILVA, Jéssika Nogueira da. **Gestão Escolar na Escola do Campo: Sentidos e Significados da Democracia na Escola**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Ufms, Campo Grande - Ms, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4450/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20J%c3%a9ssika.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, S. da; RIBEIRO, E. A. W. A gestão democrática no Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais: uma análise a partir do uso do software IRaMuTeQ. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e37294, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.37294. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/37294>. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, Viviane Clotilde da; POSSAMAI, Janaína Poffo; MÜLLER, J. G. FEIRAS DE MATEMÁTICA: um projeto de extensão que busca a melhoria do ensino e da aprendizagem de matemática. **Revista Conexão Uepg**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 317-323, 2019. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/rev.conexao.v.15.i3.0012>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/13343>. Acesso em: 22 set. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte - Mg, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

SOUZA, Edileuza Gomes de. de; GOMES, Wanderson Teixeira.; NUNES, Adelzira Patrícia Ribeiro.; BELÉM, Breno de Campos.; MOURA, Cleberson Cordeiro. de;

GARCIA, Denilson Aparecido.; OLIVEIRA, Elisabeth Hülsmann Bauer de; MELO, Maria. da Conceição Ferreira de. A prática da gestão democrática na escola: um novo paradigma da educação no século XXI. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 6, p. e4435, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n6-056. Disponível em:

<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4435>. Acesso em:
18 sep. 2024.

DESIGUALDADE, DIVERSIDADE E DIREITO HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR

ABRAÃO, Rejane Spanholo¹
MRYGLOD, Janaina Tasca²
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy³

RESUMO

A escola é um espaço de garantia de direitos: direito à educação, à alimentação de qualidade, ao transporte escolar, ao conhecimento, à cultura e à diversidade e respeito. É um espaço onde cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural, uma vivência advinda de sua família ou da sociedade em que está inserido. Desta feita, importa que a escola seja diversa e múltipla, local em que todos se sintam parte. Este texto busca elencar conceitos, saber o quanto os conceitos de desigualdade, de diversidade e de direitos humanos estão efetivamente inseridos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do município de Macieira, compreendido pelos gestores e praticados no dia a dia escolar, além de possibilitar refletir como se pode contribuir para um mundo com mais equidade. A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Os principais resultados apontam que é necessário debater mais sobre o tema e inseri-lo nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs de forma clara e objetiva, reafirmando o seu cumprimento nos espaços escolares.

Palavras-chave: Desigualdade. Direitos Humanos. Diversidade. Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca elencar os conceitos de desigualdade, diversidade e de direitos humanos, permitindo estabelecer relações importantes com a educação. Ainda busca diagnosticar como duas escolas do município de Macieira/Santa Catarina estão inserindo temas tão indispensáveis e multidisciplinares em seus PPPs. E, por fim, refletir como é possível contribuir para uma sociedade com mais equidade. Para que a escola seja um local de harmonia, de respeito e de conhecimento, precisa estar preparada para garantir os direitos humanos e a diversidade, além de reconhecer as desigualdades e proporcionar um ambiente para transformá-la.

Apresenta, igualmente, um relato da experiência acadêmica em busca de saber o quanto tais conceitos estão inseridos efetivamente nos PPPs, compreendidos pelos gestores e praticados no dia a dia das duas escolas em comento.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

¹Uniarp. Email: rejanespabrao@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-4857-6250>.

²Uniarp. Email: janatasca27@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2123-3044>.

³Uniarp. Email: goulart@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>.

Diante do mundo em constante evolução e das muitas transformações, uma palavra certamente ganha destaque: diversidade. Essa possui inúmeros conceitos, todos voltados ao respeito à diferença, seja ela de qualquer origem. Azevedo (2023, p. 277) estabelece que “Discutir sobre diversidade significa considerar que discursos e práticas devem ir além de um apelo ao respeito e à tolerância”, por isso, é necessária uma mudança de atitudes e de comportamentos mediante qualquer pluralidade. Para Ferreira (2015), o termo diversidade é amplo e garante o direito à diferença.

A diversidade visa reunir muitas diferenças como étnicas, religiosas, linguísticas, de raça e de gênero, dentre outras. Todas, convivendo e dividindo experiências, enriquecendo assim a sociedade. A diversidade não tem por intuito apontar as diferenças, mas sim demonstrar que não há um padrão. Segundo Carrara (2009 p. 31), “A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente”.

Em contrapartida, o termo desigualdade pode ser definido como diferenças entre grupos de uma mesma sociedade. Nesse sentido, Caprara (2017) aponta que existem múltiplas dimensões de desigualdades: social, econômica, de raça, de gênero, educacional ou muitas outras.

Conforme exposto por Carrara (2009), o estabelecimento de padrões e de diferenças é o que gera as desigualdades. O autor ainda estabelece uma interligação entre preconceito, discriminação e desigualdade, ou seja, tudo o que a sociedade aponta como diferente é o que essa própria sociedade vai dar enquanto condições desiguais.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve a exterminação de milhares de pessoas pelo simples fato de serem judeus ou crianças, ou negros, dentre outros fatores. Assim, em 1948, foi constituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948), buscando a preservação da vida humana para todos. No Brasil, há a Constituição Federal de 1988, que garantiu muitos direitos, como o direito à vida, à igualdade, à liberdade e à educação. Seu artigo 5º estabelece que “Todos são iguais perante a Lei [...]”.

Outra ferramenta importante para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que estabelece que toda criança e adolescente têm direito à convivência familiar e comunitária, acesso a uma educação de qualidade, a um sistema de justiça especializado e a um modelo econômico que priorize suas necessidades no desenvolvimento das políticas públicas. Para Haddad (2004), a educação é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo desde seu nascimento até a sua morte.

Assim sendo, a escola é um espaço de direitos, cabendo-lhe colaborar e criar espaços para que todos os direitos humanos sejam garantidos às crianças e aos demais membros da sociedade. Esse ato se faz através do respeito à diversidade, diminuindo as desigualdades. Nesse contexto, Candau (2018, p. 19-20) expõe: “Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais, fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade.”

A fim de ilustrar os apontamentos acima, expõe-se, a seguir, um sucinto relato de experiência: com o fito de agregar o conhecimento acadêmico e de realizar uma reflexão acerca da desigualdade, da diversidade e dos direitos humanos no âmbito

escolar, na realização do Projeto Integrador II-A, do curso de Pedagogia Ead, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. As acadêmicas envolvidas realizaram pesquisa com questionário instrumental na Escola Estadual de Educação Básica Albina Mosconi e Escola de Ensino Fundamental Pequenos Brilhantes, diretamente realizado no formato de entrevista junto às gestoras das unidades escolares. Ao realizar a abordagem, tais profissionais buscaram, em consulta aos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, conferir se estavam estabelecidos os conceitos da pesquisa, sendo possível identificar que tais conceitos não estão definidos em ambos os PPP das escolas. Contudo, elas relataram que são temas presentes nos currículos e que estão sendo trabalhados de forma multidisciplinar.

A gestora da Escola Estadual de Educação Básica Albina Mosconi expôs que o Projeto de Vida, inserido como disciplina na grade curricular do Estado, visa trabalhar temas que diminuam a desigualdade, refletindo e debatendo sobre os direitos humanos e a diversidade, além de rodas de conversa e de palestras organizadas com parcerias locais. Já a gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pequenos Brilhantes relatou que, existe o projeto “Influência da Cultura Afro no Brasil”, cujo objetivo geral se volta a atender as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino, nas escolas brasileiras, da História da África e da Cultura Afro-brasileira, além de, principalmente, conhecer e reconhecer a importância dos povos africanos no Brasil e a sua influência na história, cultura, religião, culinária e costumes brasileiros. A gestora ainda comentou que a escola dispõe de uma psicóloga contratada pela Secretaria Municipal de Educação que trabalha temas multidisciplinares. É possível analisar que os temas estão sendo trabalhados, porém que não constam no PPP, não permitindo assim ter clareza quanto às ações desenvolvidas. Aponta-se como sugestão incluir esse delineamento no Projeto Político Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país tão grande e com uma mistura de tantas diferenças é de suma importância refletir os conceitos de diversidade, desigualdade e de direitos humanos. A escola é um ambiente de conhecimento e, portanto, de reflexão, devendo acolher todos nas mesmas condições de acesso e de oportunidade.

É possível viver e conviver em harmonia com a riqueza de diferenças existentes, cada um respeitando o outro e aprendendo com sua cultura e realidade. Agir com empatia e observar que todos têm particularidades. Transformar uma sociedade mais digna e com mais equidade, da qual todos se sintam parte é uma obrigação nos tempos atuais, e depende de que cada um faça sua parte.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Bolsa de Assistência Social da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp e Fundo de Apoio à Pesquisa - FAP.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para adversidade. **Revista Linguagem, educação e sociedade - LES**, [s.l.], v. 27, n.532023, eISSN:2526-8449. DOI:<https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.2915>. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera. Acesso em: 29 set 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 set 2024.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2018.

CAPRARA, Bernardo. **Thomas Piketty e "O Capital no Século XXI"**: da economia política à Sociologia contemporânea. Scielo Brasil. 2017. Sociologias. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-019004431>. Acesso em: 04 set 2024

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR/PR) Ministério da Educação (MEC)**, [s.l.], p. 13, 2009. Disponível em: <https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/GDE.pdf#page=14> Acesso em: 02 de set 2024.

HADDAD, Sérgio. O direito à educação no Brasil. *In*: **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/06/sergiohaddad.pdf>. Acesso em 04 set 2024.

FERREIRA, Windys Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/582-Texto%20do%20Artigo-1508-1886-10-20160317.pdf. Acesso em: 02 set 2024

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 03 set 2024.

MOSTRA DE CINEMA NAS TERRAS DO CONTESTADO: A EDUCAÇÃO E O RESGATE DA CULTURA CABOCLO DO CONTESTADO ATRAVÉS DAS ARTES DO AUDIOVISUAL

SILVA, Leonardo Aparecido de Lima da¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

Esse trabalho tem como o objetivo debater o uso das Mostras de Cinema para uma educação, democratização de acesso e ao resgate da cultura local da região do Contestado para o desenvolvimento da educação através das artes do audiovisual. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e de ordem qualitativa que visa abordar o papel das Mostras de Cinema e sua programação, no intuito de desenvolver uma educação de qualidade através de curtas metragens, documentários e até filmes de conteúdo histórico dentro do território do Contestado. É notório que esse evento, mostra mais sobre a nossa cultura, assim trazendo uma forma didática e democratizando o acesso aos cinemas, sabendo que muitas cidades são carentes nesse sistema de produção visual ou acesso aos cinemas, assim influenciando indireta e/ou indiretamente na vida das pessoas que ali vivem. Assim, se percebe que a cultura cabocla está difundida e apresentada a população que habita a região do Contestado. As Mostras de Cinema dentro da região do Contestado, trabalha a relação dos estudantes, cinema e mídia-educação em diferentes contextos socioculturais, sendo que muitos não têm acesso ao cinema. Este trabalho discute as possibilidades educativas e as formas de mediação desta prática cultural do Contestado nas escolas, dando a importância do resgate histórico-cultural das heranças e raízes por meio de uma educação calcada na própria realidade, pois lembrar o passado também implica em compreender melhor o presente.

Palavras-chave: Mostra de Cinema. Contestado. Cultura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em apresentar a importância das Mostras de Cinema dentre da Região do Contestado como uma forma de debater e resgatar a história e a Cultura Cabocla do Contestado, que sofrem atualmente um contínuo apagamento histórico de suas origens. Nesta Perspectiva, podemos compreender sobre a construção de saberes envolve perceber a construção do conhecimento a partir das interações entre o professor, o aluno e o Contestado. Essa relação vem através dos diálogos, debates, trocas de experiências, conexões com o espaço e com o outro. Nesse caso, pensar a educação e os problemas a elas ligados é pensar nos sujeitos em construção.

Como se sabe, a região do Contestado é composta pela influência da cultura indígena, africana e europeia, que formou a cultura cabocla, que é representada por

¹ UNIARP. Email: leonardoapdelima02@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7275>, Lattes: lattes.cnpq.br/6428464523083171.

² UNIARP. Email: boninj7@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>, Lattes: lattes.cnpq.br/5599831923296454

uma tradição que é vivida no dia a dia dos atuais habitantes desta localidade. Contudo, infelizmente, com o passar dos anos, a história do Contestado passou a ser apagada, bem como a própria cultura do caboclo, através da instalação do medo, da distorção histórica e do esquecimento de políticas públicas para esta região. Ensinar a cultura do Contestado através de filmes, curtas metragens e documentários é ir além da transferência de conhecimento. Usar o filme, documentários e curtas metragens na sala de aula exige rigor metodológico, pesquisas, respeito pelos contextos e as linguagens que deverão ser trabalhadas para a construção dos saberes dos educandos.

Diante disso, as mostras de cinema dentro da Região do Contestado, vem dando passos de grande importância sobre estudos, de resgate cultural e de inclusão, dando acesso a mídia cinematográfica, através da sua realização, dando ênfase na renovação cultural sobre o Contestado e de suas raízes num contexto mais humanitário.

Neste contexto, devemos compreender que a cultura cabocla do Contestado também pode ser estudada com um olhar humanitário, histórico, geográfico, antropológico e sociológico através das artes do audiovisual, trazendo a essencial educacional nesse processo, através da interação dos assuntos que se estabelecem no âmbito dos estudos dos reflexos do passado e do presente.

Diante dessa situação, as Mostras de Cinema dentro da Região do Contestado, vem de uma iniciativa educacional voltada à preservação e a promoção da história cabocla do Contestado, apresentando uma oportunidade de resgate cultural e fortalecimento das heranças locais dentro desta região.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória-bibliográfica de cunho conceitual. Foram estudados alguns autores que escreveram sobre o tema “cinema na escola”, “cinema e educação” e “resgate cultural”. Foi elaborado um plano de observação dentro das Mostras de Cinema, que ocorreram dentro da região do Contestado. Primeiramente, foi realizada a observação das programações, nas quais se abordou temas específicos, com filmes, documentários e curtas metragens sobre os indígenas, quilombolas e o próprio Contestado. Após a observação, pudemos identificar os temas debatidos sobre a cultura do Contestado e suas origens, ligando-as com a educação cultural.

Na formação educacional, pudemos observar também que as Mostras de Cinema dentro da região do Contestado, apresentam a ideia de trazeremos a temática da cultura cabocla de modo interdisciplinar no intuito de promover o passado da história local para todos os cidadãos residentes nesta região que participam do referido evento.

O PAPEL DO CINEMA NA PRESERVAÇÃO CULTURAL

O cinema possui a capacidade única de capturar e retratar narrativas, tradições e expressões culturais de forma acessível e envolvente. Nas terras do Contestado, as mostras de cinema funcionam como plataformas para contar as histórias da comunidade cabocla, destacando suas lutas, crenças e modos de vida. Esses eventos

não apenas entretêm, mas também educam o público sobre a importância histórica e cultural da região.

Podemos destacar os impactos do uso da mídia cinematográfica como uma ferramenta pedagógica poderosa dentro da região do Contestado. Através da projeção de filmes, documentários e curtas metragens, o professor tem a oportunidade de guiar o olhar dos estudantes para aspectos específicos, facilitando a compreensão de fenômenos complexos como o resgate ou a preservação cultural. O visual torna-se um facilitador no processo de ensino, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças cognitivas, sejam nivelados pelo interesse comum nas imagens projetadas. Os filmes, documentários ou curtas metragens culturais, tornam conceitos abstratos mais concretos e visíveis, oferecendo uma compreensão instantânea sobre nossa realidade e sobre a nossa cultura, que nem sempre pode ser transmitida de forma eficaz apenas por meio da linguagem verbal, segundo Laponte (apud Esteves, 2006, p. 121), “o professor, enquanto o filme corre, chama atenção dos alunos para os detalhes que julga mais importantes. E todos compreendem o fenômeno descrito porque podem ‘ver’ com seus próprios olhos a natureza em plena ação. O filme exerce desse modo o papel de denominador comum daquelas inteligências juvenis. Nivela-as pelo mesmo interesse no espetáculo e pelo poder que a imagem tem de tornar instantaneamente compreensíveis noções que as palavras nem sempre transmitem com fidelidade”. Isso reforça a ideia de que o audiovisual transcende as barreiras da linguagem, permitindo que conceitos difíceis sejam absorvidos de maneira mais intuitiva. Além disso, o cinema proporciona uma experiência coletiva que não só informa, mas também engaja emocionalmente os espectadores, ampliando o impacto educacional.

Os conceitos, das obras cinematográficas que, tradicionalmente, esse tipo de produção é associado à exploração comercial através da exibição em cinemas. No entanto, Michel também chama a atenção para a diversidade no destino das obras audiovisuais, reconhecendo que nem todas as produções têm como objetivo o mercado. Existem filmes que não chegam às salas de cinema, seja por escolha dos realizadores ou por limitações de distribuição, assim como obras que são disponibilizadas de forma gratuita, sem fins comerciais. Michel (2011, p.31) destaca que, “uma obra cinematográfica é toda a obra audiovisual cujo destino seja principalmente a exploração via mercado através da exibição cinematográfica. Entretanto, deve-se salientar que nem toda obra cinematográfica tem como objetivo a exploração via mercado. Existem filmes que não chegam às salas de exibição, e também aqueles que apresentam distribuição e exibição gratuitas”. Esse ponto é importante porque amplia a visão sobre as mostras de cinema, considerando produções independentes, educativas, artísticas ou de caráter social, que fogem do circuito comercial. Essas obras, muitas vezes, encontram outras formas de distribuição, como mostras comunitárias, festivais ou plataformas online, e podem ser direcionadas a públicos específicos com objetivos mais culturais, pedagógicos ou políticos do que mercadológicos.

Abordando a complexidade das experiências perceptivas no cinema, indo muito além da simples visualização do que é mostrado na tela. Podemos sugerir que a percepção cinematográfica envolve uma dimensão interpessoal, onde o espectador não apenas observa a cena, mas também supõe o que outros (personagens, espectadores ou o próprio diretor) podem estar percebendo ou sabendo. Essa relação

cria um jogo entre o "vidente" (aquele que vê) e o "visível" (o que é visto), destacando que o espectador nunca é o único "vidente" da cena. Machado (2007, p. 97), destaca "o que percebo no cinema não é apenas o que vejo, não é apenas o que me é mostrado no recorte do quadro, através da mediação da câmera. A minha percepção depende fundamentalmente do que eu adivinho na percepção do outro, do que eu suponho que o outro vê (ou não) e do que eu suponho que o outro sabe (ou não) que eu vejo. O mesmo campo escópico que constitui o sujeito é também o local onde o sujeito fracassa como fonte originária, como foco, como 'ponto de vista', porque, malgrado esteja no ponto privilegiado de vidência, ele não é o único vidente da cena. [...] O vidente e o visível funcionam em relação ao olhar como o avesso e o direto. Um não existe sem o outro, um não é senão a reversão, o desdobramento do outro, como os corpos que se acariciam, se invadem um ao outro, se contaminam e se confundem num quiasma". Essa reflexão enfatiza uma natureza intersubjetiva da experiência cinematográfica dentro do Contestado, onde a percepção de cada espectador é influenciada não só pela imagem, mas também pelas suposições sobre os outros olhares presentes na mesma cena.

RESGATE SOCIAL NA MÍDIA DENTRO DAS ESCOLAS

O papel do audiovisual dentro das escolas, como uma ferramenta poderosa de integração entre diferentes valores educacionais. Fazer audiovisual no ambiente escolar vai além de ensinar uma nova linguagem: envolve o aprendizado por meio da prática (o "conhecer fazendo") e o desenvolvimento de competências de cooperação entre os alunos. Isso se torna particularmente relevante em uma época em que a mídia desempenha um papel central na vida cotidiana, exigindo uma abordagem mais prática e colaborativa na educação. Rivoltella (2005, p.96) fala sobre "os valores que a mídia-educação reconhece à atividade de produção midiática em contexto educativo pode reconduzir a três principais instâncias: a função cognitiva do fazer, a cooperação como oportunidade de aprendizagem e a função educativa da linguagem". Essa abordagem amplia o conceito das mostras de cinema educacionais, ao integrar a prática midiática como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, resgate social e comunicacional de cada estudantes.

As mostras de cinema dentro da região do Contestado têm um papel fundamental para a identificação dos indivíduos. Pois, é através da identificação no qual o indivíduo assimila as características, comportamentos ou qualidades do outro, especialmente em relação às figuras parentais, ou de suas origens culturais e esse processo é crucial para a formação da sociedade. Freud vê a identificação como uma das formas mais primitivas de vínculo emocional, influenciando a formação da personalidade e o desenvolvimento do caráter moral do sujeito, pois, é "na teoria psicanalítica, o conceito de identificação ocupa um lugar central, e isso desde a elaboração por Sigmund Freud da segunda teoria do aparelho psíquico, em 1923, na qual ele situa o id, o ego e o superego" (Aumont, 2009, p. 244).

Os filmes, documentários e curtas metragens são como um documento cultural no ambiente escolar, especialmente em projetos que visam ampliar a experiência cultural e estética dos alunos. Napolitano (2009, p.20 – 21) destaca que, "o trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos

alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético”, tendo a escola pública desempenha um papel crucial nesse processo, uma vez que, em muitos casos, ela oferece a única oportunidade para que os estudantes entrem em contato com obras cinematográficas de forma reflexiva e acompanhada de discussões. Isso contribui para o enriquecimento do repertório cultural e estético dos alunos.

Destacamos a importância do diálogo como uma exigência existencial, colocando-o como um processo fundamental para a transformação e humanização do mundo. Para Freire, o diálogo vai além de uma mera transmissão de ideias de um sujeito para o outro, ou de uma simples troca de conceitos. Ele deve envolver reflexão e ação conjunta, em que os indivíduos se comprometem com a transformação da realidade ao mesmo tempo que se humanizam. Esse entendimento do diálogo é central na pedagogia freireana, que valoriza a educação como um ato de libertação e construção coletiva de conhecimento. Segundo Freire (1987, p. 78), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Desta forma, podemos compreender, que as mostras de cinema dentro da região do Contestado, possibilitam a construção de saberes, através de suas múltiplas possibilidades enquanto ferramenta pedagógica. Assim, o professor deixa de ser um simples transmissor de informação e ocupa o papel de estimulador da construção de saberes e do resgate das origens locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho apresentou ideias e elementos que podem atrair o interesse dos estudantes e pesquisadores sobre o tema. Por se tratar de estudo bibliográfico, pode-se entender que o aprendizado sobre o assunto vai depender da compreensão acerca do processo histórico, cultural e social vivido pelos envolvidos nesse conflito.

Por isso, o papel das mostras de cinema dentro da região do Contestado, é fundamental pois nos mostra que devemos fomentar alternativas ou espaços diferentes do próprio ambiente escolar para a divulgação e para o aprendizado do que realmente foi a guerra do Contestado e de como ela está ligada, ainda, no cotidiano da vida do povo que ainda vive na localidade de Timbó Grande e região.

Estudos dessa natureza podem contribuir para pesquisas desenvolvidas por professores de linguagem, historiadores e até mesmo cinematografia, e tantos outros tipos de estudiosos pois podem indicar que o Contestado é vasto de história e tem a necessidades de se divulgar essa triste guerra.

Uma mostra de cinema nas Terras do Contestado pode ser um poderoso instrumento de educação e resgate da cultura cabocla, promovendo o fortalecimento da identidade local e valorização de uma história muitas vezes esquecida. Por meio do audiovisual, é possível aproximar os estudantes e a comunidade do legado cultural e histórico da região do Contestado, proporcionando uma experiência que vai além

do simples entretenimento, gerando reflexões profundas sobre o contexto social, político e cultural dessa população. Essa iniciativa tem o potencial de reavivar memórias e proporcionar novas leituras da história cabocla.

Além disso, o cinema oferece um meio acessível e envolvente de expressão artística e pedagógica. Com o apoio de debates e atividades que estimulem a participação ativa dos espectadores, a mostra pode promover uma educação crítica e libertadora, como propõe Paulo Freire, onde o diálogo é o caminho para a construção de conhecimento. O contato com as artes visuais não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também os coloca como protagonistas em um processo de reflexão sobre suas raízes, sua identidade e os desafios atuais enfrentados pela comunidade cabocla.

Por fim, a Mostra de Cinema nas Terras do Contestado, ao unir educação e cultura, atua como um agente de transformação social. Ela contribui para a preservação da história e tradições da região, ao mesmo tempo que possibilita a inclusão social e o desenvolvimento de uma consciência crítica nos participantes. O resgate da cultura cabocla através do audiovisual, além de ser um ato de valorização histórica, fortalece o sentido de pertencimento e identidade, criando novas oportunidades de engajamento e desenvolvimento cultural para futuras gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNIARP pela organização do evento, pela oportunidade de apresentar meu trabalho de pesquisa e à FAPESC pela Bolsa de estudos para minha dedicação maior às pesquisas.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jaques. **A estética do filme**. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

Esteves, Bernardo. **Domingo é dia de ciência: história de um suplemento dos anos pós-guerra**. 2006 Rio de Janeiro: Azougue.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulos, 2007.

MICHEL, Rodrigo Cavalcante. **A Indústria Cinematográfica no Brasil: análise da produção, distribuição e exibição de filmes nacionais no período 1995-2009**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Economia da Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-
escuela**. In RIVOLTELLA, Pier Cesare. Media education: fundamenti didattici e
prospettive di ricerca. Brescia, Editrice La Scuola, 2005.

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

MUITO ALÉM DA SALA DE AULA, MUITO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

FERREIRA, Fabiana Soares¹

RESUMO

O presente relato de experiência se faz através do trabalho realizado com a turma do 5º ano na Escola Municipal Professor Didio Augusto, município de União da Vitória – PR, devido a dificuldade de aprendizagem, conflito e desinteresse dos estudantes. Com o objetivo de desenvolver o estudante como um todo, propondo um ambiente acolhedor na sala de aula e assim potencializando os conteúdos curriculares, as propostas apresentadas foram “Adote um colega” potencializando processo de aprendizagem, já a ação “Incentivando a leitura” buscou envolver os demais estudantes da escola e o fechamento de nossas atividades fica por conta do “Setembro amarelo” ao envolver e conscientizar a comunidade sobre a importância de preservar a vida. Estas ações contribuíram significativamente com os estudantes com escola e com a comunidade, pois as mesmas estão embasadas na cultura de paz, na autonomia e nas habilidades socioemocionais.

INTRODUÇÃO

Sou a professora Fabiana Soares Ferreira, atuo na Escola Municipal Professor Didio Augusto, localizada em uma área de vulnerabilidade social do Município de União da Vitória - PR. A escola oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Integral, totalizando aproximadamente 195 estudantes. Neste ano atuou como professora regente de um 5º ano com 25 alunos, desde o início do ano já sabia o quanto esta turma se apresentava difícil, pois, passou por todo o período pandêmico; com excessiva defasagem de aprendizagem, estudantes com sérios problemas de relacionamentos, o que para mim se tornou um desafio adicional, exigindo não apenas habilidades pedagógicas, mas grande esforço emocional e estratégias de gestão de sala.

Neste cenário, observa-se a cultura de violências, decorrente das contradições sociais, buscando a construção de uma Educação para a Paz, partindo da multiplicidade de cenários da vida. De acordo com Morin (2011, p. 170) “[...] tal sistema de educação poderia e deveria desempenhar um grande papel civilizador. Reforma da educação e reforma do pensamento estimular-se-iam num círculo virtuoso”, estratégias diferenciadas foram utilizadas para o enfrentamento do individualismo, da evolução da cooperação, da solidariedade e do respeito à vida.

De acordo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) competência emocional “[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p.8).

¹ Escola Municipal Professor Didio Augusto E-mai:lfabiferreirasoes@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4077079721155740>

Para superar comportamentos desafiadores, desinteresse, conflitos entre eles e principalmente não perder o controle da turma de forma que o andamento do processo de aprendizagem fosse comprometido, pautei nosso relacionamento na liberdade, no diálogo, na autonomia, na amizade, cultura de paz e habilidades socioemocionais e mesmo que entre eles os conflitos fossem muitos, isso ficava sempre menor quando lhes mostramos que suas ações podem impactar os que nos cercam, pois segundo Piaget 1986, a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas e que os estágios da afetividade correspondem aos estágios do desenvolvimento das estruturas.

DESENVOLVIMENTO

Portanto, buscamos em nossa escola inovação para solucionar os problemas existentes, partindo da realidade mais próxima, cultuando os valores como liberdade, igualdade, cultura de paz, defesa do meio ambiente, respeito à vida, sinalizando a autonomia liderança. Na prática pedagógica, faz-se necessário estimular metodologias que valorizam o diálogo, a escuta, a criatividade e os conteúdos vivenciados.

Devido a estas ações e projetos desenvolvidos a escola foi avaliada por meio do VADECRIE – Instrumento para Avaliar o Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino e, após as evidências dos resultados, culminaram em 2022 na certificação conferida à Escola Municipal Professor Didio Augusto pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e pela *Asociación de Escuelas Creativas* - ADEC como Escola Criativa.

Adote um colega

Com o objetivo de aprimorar o ensino/aprendizagem da turma, os estudantes que possuíam mais habilidades na formação acadêmica colaboram com o processo de apropriação do conhecimento do seu colega. No 1º bimestre as duplas foram escolhidas por mim, pois sabia quem poderia ajudar quem, neste processo, já no 2º bimestre a escolha foi feita em forma de dinâmica onde cada aluno tirava um papel com um desenho e procurava seu par, por exemplo: café e xícara, princesa e sapo. Mas como citado anteriormente a turma não era fácil e a ideia de um ajudar o outro de forma colaborativa se mostrou prejudicada para alguns e aconteceu de tudo! Por quê? Porque como eles se sentaram um do lado do outro, faziam todas as atividades juntos, trabalhos e avaliações, mas esta ação mesmo sendo benéfica no intuito de ajudar o próximo se tornou no tirar proveito do próximo, por isso os estudantes que se sentiam explorados não quiseram mais. Posso reiterar que não julgo esta ação como malsucedida já que alguns estudantes que abusaram da boa vontade do outro sentiram muito, neste 3º bimestre. Neste momento que relato tal experiência estamos partindo para o 4º bimestre e acreditamos que a lição foi aprendida, tanto que os alunos que já estão passados querem retomar esta ação provocado por um sentimento de "Ninguém soltar a mão de ninguém" para que ninguém fique para trás!

Incentivando a leitura

Toda segunda-feira temos uma hora de leitura na escola, difundir a importância de ler é uma proposta que fazemos para todos da escola, sempre que encontramos uma oportunidade. Nosso primeiro trabalho neste sentido foi trabalhar com Adivinhas, uma proposta do livro didático do quinto ano onde trazia a ideia de “O que tem dentro do armário?”, assim cada estudante confeccionou o seu armário, pensou nas dicas para descrever o objeto desenhado dentro dele. Depois de interagir em sala, montamos um grande painel com todos os armários com explicação de como funcionava esta dinâmica de leitura. Nem preciso dizer o quanto esta atividade elevou a autoestima dos alunos, pois eles viram que com uma ação simples eles contribuíram com os demais alunos até mesmo os que não sabem ler ainda com o auxílio da professora se divertiram muito.

Nossa segunda atividade incentivando a leitura veio de compartilhar piadas na hora da leitura, isso rendeu pesquisa, confecção de cartaz e por fim exposição das piadas em forma de varal para colher muitos sorrisos e a nossa próxima proposta, mesmo que não finalizada, mas em andamento é um livrinho com receitas, ilustrando as receitas de família como um resgate das memórias afetivas dos alunos para semana literária.

Neste contexto, os gêneros textuais devem ser de acordo com Brasil (2018, p. 67) “[...] em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas”.

Setembro Amarelo

Este assunto, mesmo que delicado, mas deveras necessário, foi mais uma ação bem acolhida pelos estudantes, como disse antes mesmo que não nestas palavras os alunos se unem para fazer o bem esquecendo seus conflitos particulares. Esta ação social que tem como objetivo, apresentar aos estudantes uma possibilidade de atuação prática em um projeto que desperta consciência e atitudes solidárias, com foco na responsabilidade social, ambiental e política.

Conversamos sobre se sentir sozinho e com a dinâmica do abraço foi mostrado que ninguém está só, só não sabemos quem está realmente na mesma condição que nós, então a dinâmica consiste em dizer algo que sente ou sentiu, algo que gosta ou não gosta, algo que deseja e ver quantos colegas vão te abraçar. Independente de religião e mesmo não forçando ninguém a participar, também realizamos a dinâmica “Deus me pega e me abraça”. Deus é tão grande (abre os braços) Mais tão grande (abre mais os braços) Que me pega desse lado (unir as mãos para o lado direito) Que me pega do outro lado (unir as mãos para o lado esquerdo) Que me paga pelas costas (unir as mãos nas costas) E me abraça (se abraçar), fechar atividade dizendo que Deus está conosco onde estivermos, esta foi dinâmica foi reproduzida com todos da escola.

Feitas tais dinâmicas passei um vídeo do que originou o Setembro Amarelo e isso impactou tanto os alunos que eles sentiram que poderiam fazer algo. e deles partiu a vontade de entregar docinhos amarelos na frente da escola para as pessoas que passavam e frases como “você não está sozinho”, “procure ajuda”, “diga não ao suicídio” foram proferidas com muito carinho! Atitudes como esta aquecem nosso

coração ao ver que algo neles mudou. De acordo com Brasil (2018, p. 481) “desenvolver nos estudantes [...] competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios é manter o controle da sala sem perder a motivação ou a paciência, a qual confesso que perdi em alguns momentos, mas, o que nunca perdi foi a esperança de ver eles se transformarem em alguém melhor. Mesmo que nosso relacionamento fosse pautado na liberdade, no diálogo, na autonomia, na amizade, cultura de paz e habilidades socioemocionais foi preciso encontrar um equilíbrio entre ser firme nas regras e, ao mesmo tempo, acolher as necessidades emocionais dos estudantes, que podem estar enfrentando situações pessoais ou sociais complexas que afetam seu comportamento.

Além disso, conseguir engajar esses alunos em atividades educativas foi uma tarefa árdua, pois turmas difíceis geralmente apresentam uma resistência maior às formas tradicionais de ensino, o que se exigiu a busca de metodologias alternativas, mais interativas e atrativas, para captar a atenção e incentivar a participação. Esse cenário exigiu uma resiliência considerável, além de um esforço contínuo para estabelecer um ambiente de respeito e cooperação dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1986

PESQUISA DE MESTRADO ENVOLVENDO ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: COMPROMISSO COM PRÁTICAS PERTINENTES E ECOFORMADORAS

SANTOS LIMA, Andressa de Fatima Rodrigues¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

Esta produção sistematiza fragmentos de uma pesquisa de mestrado profissional, cujo objetivo foi o de contribuir para o processo de alfabetização mediante a organização de um portfólio com Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), elaborados por meio um processo de cocriação para sua vinculação a Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e demandas de estudantes de turmas de alfabetização. Como metodologia de ensino, a pesquisa respaldou-se nos PCE, uma alternativa criada por Torre e Zwierewicz (2009) e que prioriza uma educação comprometida com a vida e, por isso, valoriza o conhecimento pertinente. A referida metodologia se mostrou efetivamente oportuna no sentido de aproximar o ensino de demandas locais e emergências globais. Quanto à metodologia, o estudo envolveu a pesquisa participante e a abordagem qualitativa. Os resultados demonstraram que foi possível contribuir com práticas de alfabetização comprometidas com uma perspectiva pertinente e ecoformadora.

Palavras-chave: Alfabetização; Projetos Criativos Ecoformadores (PCE); Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); conhecimento pertinente.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Seu objetivo foi organizar um portfólio com Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) elaborados mediante um processo de cocriação entre docentes alfabetizadores, vinculando-os aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a demandas de estudantes em processo de alfabetização.

A pesquisa teve como condição mobilizadora a necessidade de superar abordagens pedagógicas que distanciam a alfabetização dos contextos dos estudantes, de suas vivências e experiências, além de não possibilitarem conexões com emergências planetárias. Tal condição estimulou o ingresso da primeira autora no mestrado e possibilitou o contato e a apreciação da metodologia dos PCE, observando seu potencial para ressignificar o processo de alfabetização

A metodologia dos PCE foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e tem se mostrado consideravelmente relevante enquanto valoriza um ensino “[...] ancorado na

¹ UNIARP, andressa.rodsantoslima@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3443-9989>, <http://lattes.cnpq.br/3976991926738267>.

² UNIARP, marlenezwie@yahoo.com.br, <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

vida, estimulando que os docentes e estudantes possam ir ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade’ [...]” (Zwierewicz, 2013, p. 166). Além disso, contribui com a possibilidade de “[...] intervir na realidade mediante soluções criadas a partir do compromisso de solucionar problemas que afetam a realidade, polinizando as soluções criadas “[...]” (Torre; Zwierewicz, 2023, p. 226).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, foram priorizadas a pesquisa participante e a abordagem qualitativa. Em relação com o seu caráter participante, o objetivo foi o de “[...] buscar o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa [...]” (Gil, 2007. p. 31). Quanto à escolha da abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa, essa se faz relevante considerando o seu potencial para analisar especificidades em relação aos participantes e suas demandas. Tais possibilidades também levaram em conta que “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada [...]” (Godoy, 1995, p. 21).

Os participantes da pesquisa foram compostos por oito docentes que atuam na Educação Básica, com os quais foram levantadas demandas de alfabetização. Esses docentes também se reuniram com a pesquisadora e sua orientadora, também autora deste resumo, e trabalharam em equipes para elaborar três PCE a partir de diferentes condições mobilizadoras. Também participaram do estudo dez estudantes em processo de alfabetização, que foram entrevistados no sentido de observar demandas decorrentes de seus pontos de vista.

Ao final, também foi formada uma equipe com dois docentes considerados no primeiro grupo apresentado, um estudante, um egresso e um docente do PPGEB/UNIARP para avaliar a proximidade de cada PCE às demandas dos estudantes e a parte dos ODS, que haviam sido selecionados devido à sua proximidade as condições da realidade envolvidas em cada projeto. Além disso, o estudo também contou com a participação da pesquisadora responsável no levantamento de dados, na produção coletiva de PCE e no processo de avaliação do portfólio. Nesse sentido, foram totalizados vinte e dois participantes.

Para levantamento dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: um roteiro de entrevista para levantar demandas de estudantes em processo de alfabetização; um questionário para coletar demandas do processo de alfabetização na percepção de docentes alfabetizadores; um formulário para selecionar os ODS que se aproximavam das demandas indicadas pelos estudantes e por docentes alfabetizadores; um roteiro para uma oficina, visando criar colaborativamente o portfólio com PCE; um questionário para analisar a proximidade do projetos do portfólio aos ODS e às demandas dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de 2023 e defendida e aprovada em maio de 2024.

ALFABETIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA E GLOBALMENTE CONECTADA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

A metodologia do PCE vincula os processos de ensino e de aprendizagem às realidades local e global, transcendendo o conhecimento curricular impulsionado por

atitudes colaborativas, solidárias e conectadas à vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009), compondo planejamentos de ensino que visam a superação de práticas que desconectam localmente e globalmente a escola. Essa perspectiva de planejamento não se preocupa apenas em atender demandas curriculares, mas em unir os currículos a diferentes demandas dos estudantes, bem como as emergências planetárias que fazem parte do coletivo humano.

Essas dimensões do PCE vão ao encontro de uma das premissas do Ensino Fundamental de nove anos para com o processo de alfabetização, no sentido de atribuir significado às práticas de leitura e escrita por meio de um currículo diversificado, como elencado no parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Brasil, 2010). Além disso, converge com o que é defendido por Magda Soares, reconhecida estudiosa da alfabetização no Brasil, na medida em que esta defende que não basta ensinar a simples decodificação das letras. Para a autora, é preciso contribuir para que as pessoas possam fazer uso da escrita e se envolver “[...] em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2001, p. 58).

A metodologia do PCE criada por Torre e Zwierewicz (2009) tem como base a tríade conceitual pensamento complexo (Morin, 2015 b), transdisciplinaridade (Nicolescu, 2018) e ecoformação (Pineau, 2004). Tais conceitos colaboram para valorizar o conhecimento pertinente e, nesse sentido, foram fundamentais na formação de cada PCE, pois objetivam superar processos de alfabetização desvinculados das realidades locais e globais.

Aliado à transdisciplinaridade e à ecoformação, e amparado pelo paradigma ecossistêmico, o pensamento complexo colabora para superar uma educação mantida nos cativéis disciplinares (Zwierewicz, 2013). Isso porque o pensamento complexo é “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida [...]” (Petraglia, 2013, p. 16). Ele converge, portanto, para “[...] outras formas de pensar os problemas contemporâneos” (Santos, 2008, p. 15), tanto os de ordem local, onde estão situados os estudantes, professores e comunidade escolar, quanto aqueles de ordem global, que envolvem desafios coletivos enfrentados por todos os seres do planeta, como catástrofes naturais, efeito estufa, consumo desenfreado, entre tantos outros. Contribuir com essa tessitura sistêmica implica “[...] uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais [...]” que vão ora de demandas locais a globais, ora de globais e locais.

Para Morin [...] problemas como o desregramento ecológico, a exclusão social, a exploração sem limites dos recursos naturais, a busca frenética e desumanizante do lucro e o aumento das desigualdades [...]” (Morin, 2015a, p. 5), estão presentes em todas as esferas sociais. Nesse sentido, é extremamente relevante dar prioridade a um ensino que possa estimular os estudantes e comunidade a compreenderem seu meio e buscar soluções que possam ser mais eficientes em contextos locais, mas que também dialoguem com as esferas globais. Para tanto, é necessário estimular uma visão complexa, transdisciplinar e ecoformadora que converge com paradigma ecossistêmico, no sentido de “[...] ensinar e promover conhecimentos plurais [...]” ao se comprometer com o rompimento de “[...] barreiras disciplinares que tentam encapsular o pensamento, o conhecimento e a ação” (Moraes, 2020, p. 39).

Ao encontro dos fundamentos desses teóricos, a presente pesquisa também contou com o compromisso em aliar os PCE que compuseram o portfólio aos ODS (ONU, 2015), no sentido de possibilitar, dentro da alfabetização, o envolvimento das demandas preexistentes Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

ESPECIFICIDADES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível compor o produto educacional na forma de portfólio. Ele é composto por três PCE criados mediante um processo de cocriação, considerando tanto uma proximidade com parte dos ODS como com demandas indicadas por docentes e estudantes.

Entre as demandas indicadas pelos docentes, destacaram-se: pouco envolvimento da família no processo de aprendizagem das crianças; limitação nas condições de trabalho para executar os projetos; dificuldade de articular a prática da Educação Infantil aos Anos Iniciais; disparidade de níveis de desenvolvimento entre os estudantes na mesma turma; dificuldade de compreender as causas do fracasso escolar.

O levantamento das demandas com os estudantes, por sua vez, apontou para várias especificidades, entre elas: a preocupação com a violência, tanto em uma escala local, através de roubos na comunidade, intolerâncias de diversas espécies, direção e embriaguez, etc., quanto em escala global, sobretudo pelas guerras. Além disso, os estudantes demonstraram extrema preocupação com as mudanças climáticas, citando: raios, tempestades, enchentes que assolam nosso contexto local, causando medo e pânico nas crianças. Além dos impactos globais desses eventos, esses participantes indicaram acúmulo de lixo nas ruas onde se encontram suas residências (contexto local), além de lixo nos mares e em todo o planeta (contexto global). Outras indicações envolveram mais brincadeiras e Educação Física na escola, além do desejo de aproximação da escola com a família deles.

Após essa coleta de dados, os PCE foram elaborados com base nas demandas indicadas pelos docentes participantes e nas preocupações com a realidade manifestadas pelos estudantes. Além disso, esses pontos de vista foram considerados durante a seleção de ODS e respectivas metas que iriam compor o portfólio. Ao final, foi possível organizar junto às professoras participantes, três projetos, bem como avaliar a pertinência deles para o atendimento das demandas levantadas.

O PCE “Fábrica de Brinquedos”, envolve a participação da família e comunidade tanto em atividades de comparação entre brinquedos do passado e do presente, quanto na coleta de materiais que podem ser usados na fabricação dos brinquedos e que, posteriormente, podem ser disponibilizados pelas crianças em uma feira aberta à comunidade. Já o PCE “Cante e Encante”, se compromete com a valorização da cultura local através de possíveis apresentações dos Músicos do Contestado, bem como da organização de um evento musical com a participação dos alunos, e no qual eles podem socializar instrumentos musicais produzidos por eles ao longo do projeto, bem como a apresentação de uma música de composição da turma. E o último PCE, “Nosso lixo, nossa responsabilidade” parte da preocupação da separação adequada do lixo na escola e na comunidade, na medida em que a turma aprimora seus conhecimentos ao redor da temática, auxilia na conscientização das

pessoas da escola e do entorno e desenvolve locais de descarte adequado de lixo dentro da escola e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os resultados alcançados na pesquisa, destacam-se estratégias que estão associadas a práticas de um ensino pertinente, presentes em condições como; planejamento de ensino colaborativo a partir do envolvimento em processo de cocriação; levantamento de demandas locais e globais antes da implementação das ações; compromisso com uma educação preocupada com a sustentabilidade e consumo consciente que impactam no respeito e cuidado com a vida na terra, com ênfase à vinculação dos projetos ODS; valorização e vinculação da alfabetização à realidade do contexto e à realidade global.

Tendo em vista a relevância do estudo, podemos considerar que a pesquisa contribuiu localmente com a elaboração de planejamentos de ensino pertinentes, colaborativos e significativos no contexto da alfabetização. Ao mesmo tempo, ela atende e se preocupa com as demandas globais da Agenda 2030, ao se vincular aos ODS. Além disso, espera-se que a dissertação e o produto educacional que dela derivam possam servir de referência para outras escolas de diferentes contextos que queiram se comprometer com a superação de práticas de alfabetização individualistas, descontextualizadas e globalmente desconectadas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, mediante o Edital CP 48/2021, prevendo bolsa de estudo para o mestrado, e do Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. In: Seminário da rede internacional de escolas criativas (RIEC) - educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras, 2020, Palmas. **Anais**. Disponível em:

<https://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/4432/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20transdisciplinar%20Escolas%20Criativas%20e%20Transformadoras.pdf>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. porto Alegre: Sulina, 2015b.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Brasília: ONUBrasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em agosto de 2022.

PETRAGLIA, Izabel. **Educação, pensamento complexo e transdisciplinaridade em Edgar Morin**. São Paulo: Instituto Claro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XvmoFSQdFw>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PINEAU, Gaston. **Écoformation**: rapport du GREF. Tours: GREF, 2004.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], Rio de Janeiro, v.13, n.37 jan. - abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZWIREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIREWICZ, Marlene (org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas Criativas**: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores (PCE): Almeria: Círculo Rojo, 2023.

ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS

NOGARA, Glaucia¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

O presente trabalho se caracteriza como relato de experiência ao salientar o trabalho da gestão escolar da Escola Municipal Professor Didio Augusto, município de União da Vitória – PR, frente a uma comunidade assinalada pela vulnerabilidade social. A Escola foi certificada como Escola Criativa no ano de 2022 pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e pela *Asociación de Escuelas Creativas* - ADEC, o que denota honrar este reconhecimento de acordo com os princípios das Escolas Criativas. O currículo da escola apresenta estratégias diferenciadas como o Projeto Criativo Ecoformador - PCE, motivadoras e criativas com ênfase na educação humanizada. Este estudo se propõe em descrever as práticas do gestor escolar em uma educação para a vida a partir da vida. Nesse processo, o relato contribuiu para incentivar a gestão escolar e a práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras, que integram o currículo ao cotidiano do estudante, transcendem, recriam, valorizam e transformam.

Palavras-chave: Gestão escolar. Escolas criativas. RIEC/ADEC. PCE.

INTRODUÇÃO

Diante das transformações ocorridas em nossa sociedade, imensuráveis desafios são impostos à educação, rápidas mudanças em um mundo cada vez mais globalizado, tecnológico em que as relações interpessoais, humanas de solidariedade e bem comum parecem se tornar algo distante da vida humana. Nesse cenário, a educação ocupa um lugar de destaque, visto como um espaço de possibilidades, de construção e troca de conhecimentos para a formação de pessoas humanizadas, críticas, criativas e de cultura de paz.

Este relato de experiência apresenta em seu contexto a Escola Municipal Professor Didio Augusto, pertencente à Rede Municipal de Ensino de União da Vitória/PR sob a gestão da Profa. Glaucia Nogara. A instituição está localizada em um bairro com um significativo número de famílias em estado de vulnerabilidade social, com fragilidades e problemas relacionados ao cuidado de si, do meio ambiente. Devido a esses fatores, a escola possuía o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 5,2 mais baixo do município, desenvolvemos vários projetos que partem da realidade dos estudantes como forma de aproximação daquele contexto sociocultural e religação com os conteúdos escolares, e transformação social. Os projetos foram avaliados por meio do VADECRIE – Instrumento para Avaliar o Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino e, após as evidências dos resultados, culminaram em 2022 na certificação conferida à Escola Municipal

¹EM Professor Didio Augusto. Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB E-mail:nogglauca@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5786-426X>, <http://lattes.cnpq.br/5626727198612835>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail, vera.simao@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Professor Didio Augusto pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e pela *Asociación de Escuelas Creativas* - ADEC como Escola Criativa.

Vale ressaltar que o gestor escolar apresenta um papel fulcral, ao mobilizar e articular pessoas e ações, como forma de garantir desenvolvimento dos processos socioemocionais dos espaços educativos. Estes necessitam ser orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes, a fim de torná-los preparados para enfrentar os desafios de sociedade globalizada, emergente e repleta de incertezas. (LUCK, 2009).

Diante disso, a gestão da Escola Municipal Professor Didio Augusto compreende que o processo educacional deva ser desenvolvido de forma humanizada, crítica e transformadora, e que o aprender deve ser vivenciado a partir da realidade dos estudantes. Na visão de Moraes e Torre, educar é não “somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para a ‘escuta dos sentimentos’ e ‘abertura do coração’” (MORAES; TORRE, 2004, p. 69). Da mesma forma Rinaldi (2012) destaca que escutar é estar aberto a ouvir o que o outro tem a dizer, é respeitar aquilo que o outro traz, é dar sentido e significado ao que os outros dizem, pois todos somos iguais, sendo crianças ou adultos, temos o direito de ser ouvido e respeitado. E este é o compromisso da gestão, dos professores, funcionários, estudantes, comunidade, praticar a escuta de si e do outro em direção de um bem comum.

DESENVOLVIMENTO

Conceituar a gestão escolar não é tarefa fácil, uma vez que a gestão escolar pode ser abordada e/ou abarcada por inúmeras frentes de entendimento. Para Dourado (2006, p.14) a gestão escolar [...] com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

Para tanto, cabe ao gestor escolar, juntamente com os professores, funcionários, prover uma educação transformadora, que vai além dos muros da escola. Uma educação a partir da vida para a vida, que ensina e aprende sobre uma concepção criativa, que supera problemas, transforma pessoas e realidades. Cabe também mediar à escola e às equipes de profissionais que nela atuam, planejar o ensino e organizar os ambientes fazendo com que os estudantes possam expressar suas potencialidades e serem acolhidos em suas especificidades. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento para que os estudantes consigam avançar em direção ao conhecimento, apresentando e desenvolvendo potenciais criativos, conscientes, éticos e responsáveis pela própria mudança.

No ano de 2018 iniciei na direção da escola e sigo até o momento. Minha busca pela educação de qualidade havia iniciado, mas queria que os estudantes tivessem acesso à cultura, música, dança, teatro, que tivessem autonomia, e acreditassem que pudessem ir além. No início foi muito difícil, não compreendia por que as políticas públicas que deveriam auxiliar, não ajudavam a transformar aquela realidade., mas isso foi um incentivo para ir estabelecer parcerias intersectorialidade.

A primeira parceria foi entre a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e a Secretaria de Cultura por meio do Projeto de dança Contraponto. Com o projeto são beneficiadas 80 estudantes anualmente, as aulas ocorrem duas vezes na semana

contando com as turmas Baby Class (4 a 5 anos), Ballet (6 a 10 anos), Jazz (8 a 11 anos) e Dança de Rua (9 a 11 anos). O projeto Contraponto conta com doações e parcerias para compra dos uniformes, para as apresentações, tendo como objetivo trabalhar com a dança visando como eixo principal o desenvolvimento da linguagem corporal nos estudantes através das atividades aplicadas e da apresentação de uma coreografia.

A apresentação se deu no Cine Teatro Ópera, local que a grande maioria nunca havia estado antes. Foi um momento de grande emoção, valor, reconhecimento. O brilho nos olhos das crianças era visível e muitas mães se emocionaram ao ver seus filhos no palco com uma apresentação em grande estilo. 'E não parou por aí, conseguimos a Banda de Percussão Didio Augusto com apoio do Lions Club, tudo isso nos ajudou a melhorar o ensino aprendizagem dos nossos estudantes, concentração, diminuíram consideravelmente as faltas.

A busca por melhorias continuava, o bairro sofria com as enchentes do Rio D'Areia, estava cheio de lixo, então realizamos uma Campanha "Juntos pelo Rio" mobilizou o bairro todo, estudantes, famílias, Centro Universitário de União da Vitória - UNIUV, juntamente com o curso de Engenharia Ambiental. Com o Projeto, foram contemplados os conteúdos curriculares, levando a escola a ganhar o prêmio Escola Agrinho 2018. O Programa Agrinho é desenvolvido pelo Sistema FAEP/SENAR-PR. O feito trouxe muito orgulho para nossa comunidade. Em 2019 mobilizamos a comunidade do Bairro Limeira onde a escola está localizada, para juntos trabalharmos no Projeto Nossa Raízes. Este projeto aspirava a conhecer um pouco da história dos pais, avós dos nossos estudantes. No fim tomou uma proporção significativa, virando destaque na Rede Municipal de Ensino.

A inquietude e o desejo por novos saberes me levaram a buscar em 2020 o Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGE, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. O Mestrado fez a diferença em minha formação profissional e humana, pelo conjunto de conhecimentos e conceitos como complexidade, transdisciplinaridade, e ecoformação e criatividade, que mais que um conjunto de conceitos, são atitudes conscientes em direção de uma educação humanizada e planetária.

A cada conhecimento novo, os projetos desenvolvidos na escola ganhavam mais força, o que se revela nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. No ano de 2021 a escola alcançou IDEB 5,2, o mais baixo do município. Com este resultado, intensificamos projetos que partissem da realidade dos estudantes, como forma de aproximação daquele contexto sociocultural e religação com os conteúdos escolares, e transformação social. Estes projetos foram avaliados por meio do VADECRIE – Instrumento para Avaliar o Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino e, após as evidências dos resultados, culminaram em 2022 na certificação conferida à Escola Municipal Professor Didio Augusto pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e pela *Asociación de Escuelas Creativas* - ADEC como Escola Criativa.

Os princípios das Escolas Criativas, conforme nos indica Torre (2013), são instituições que transcendem, recriam, valorizam, transformam, dos quais a EM Didio Augusto trabalha em direção a processos e práticas pedagógicas alinhadas a estes princípios. As Escolas Criativas são movidas pelas inquietações que abrem caminhos articulados ao cenário educativo, questionam sobre o meio de acrescentar ao

currículo estratégias diferenciadas, motivadoras e criativas, e demonstram querer conhecer, querer mudar algo que, do ponto de vista de quem questiona (TORRE, 2009).

Deste então nos deparamos com um currículo organizado de forma fragmentada que se replica na organização do planejamento, nas disciplinas que não conversam entre si, nas relações interpessoais que focam numa mente desvinculada de um corpo e de um espírito. Autores como Moraes (2008), Zwierewicz e Torre (2009) e Torre e Pujol (2013) abordam a necessidade de superar a fragmentação das disciplinas, já que o ensino disciplinar desarticula os saberes resultantes da articulação de uma rede de conhecimentos. Como resultado, em 2024 a escola alcançou IDEB 6,2, resultado de uma Escola Criativa e transformadora.

A busca e o desejo de transformação das Escolas Criativas revelam, a partir de um novo olhar para as práticas pedagógicas, um pensamento complexo, transdisciplinar e ecoformador integrando o currículo ao cotidiano do estudante, de forma mais aberta às mudanças. Segundo Torre (2013, p. 141), “nenhuma obra importante surge do momento ou do vazio”. Diante deste contexto, percebe-se que o projeto Rede Escolas Criativas nasceu a partir de construções significativas nas concepções que hoje a fundamentam: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação (ZWIEREWICZ; TORRE, 2014).

Em 2022, foi idealizado o Projeto Criativo Ecoformador - PCE Minha escola mais Viva, em parceria com o Programa de Formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais ao Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS), realizado em parceria com a coordenadora do PPGE/ UNIARP. Os temas trabalhados permeiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

A escola utiliza a metodologia de Projeto Criativo Ecoformador - PCE como estratégia pedagógica que nos proporciona educar a partir de situações reais, associando o conhecimento curricular ao cotidiano de cada estudante, oferecendo possibilidades para sua transformação. A metodologia do PCE propõe, uma transformação, com a vida e, em decorrência, com “[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (Zwierewicz et al, 2015, p. 214). Com a finalidade de que os professores se apropriem da prática como estratégia pedagógica para o ensino dos estudantes.

O PCE possibilita que o estudante se sinta parte daquele ambiente educacional e simultaneamente, zele por ele, buscando sempre por melhorias. Para tanto, é importante que as instituições possibilitam que o estudante participe de forma integral do processo educativo, opinando e se fazendo presente nas mudanças, principalmente relacionadas à proposta pedagógica da escola, pois, desta forma, instiga a desenvolver competências para vida, despertando sua iniciativa e criatividade, trabalhando com os valores humanos e sociais, além das ações sustentáveis. (Torre; Zwierewicz, 2009). Deste modo, a relação entre a instituição e a comunidade escolar, pautada pela ecoformação, busca abranger as problemáticas a nível de solução, educando os estudantes de forma crítica, sendo capazes de intervir de forma positiva nos contextos educacionais, locais e globais. Para isto, a ecoformação desenvolve entre seus princípios a criatividade, compreendida “[...] como o potencial humano para gerar ideias novas, buscando a melhora dentro de um marco de valores.” (Torre, 2011, p. 57).

Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal Professor Didio Augusto continuam com força total, entre eles “Nossa Casa do Caminho” que acontece aos domingos com a parceria da UGV Centro Universitário. São disponibilizados acadêmicos de vários cursos, que orientam e prestam atendimento à comunidade local. Grupo Edelwaiss Dança Suíça, SESC Futuro Integral, atendendo no contraturno escolar, SESC Música na escola, Projeto DESVENDANDO teatro na escola. Durante o ano de 2023/2024 desenvolvemos o PCE intitulado “Semeando Saberes, além dos projetos”, uma das ações desenvolvidas no projeto “ Você faz falta quando falta “ está sendo desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de União da Vitória em todas as Escolas e Cemeis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, uma gestão que promove a inovação deve buscar oportunidades e parcerias intersetoriais, conectando-se com instituições de pesquisa, para buscar soluções que se adequem à realidade da instituição de ensino, proporcionando conhecimento, cultura, percebe-se uma mudança a olhos vistos no ambiente escolar.

Para ser gestor em Escolas Criativas precisamos primeiramente buscar, uma educação humanizada, escuta ativa de professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar, se sentirem pertencentes a escola, desta maneira observamos a mudança de comportamento dos estudantes, no ensino aprendizagem um significativo e aumento no IDEB.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L.F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário n. 6. Cap. 1. p. 13-28

LUCK H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. **Projetos Criativos e Ecoformadores**. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.

TORRE, S. **Formação docente e pesquisa interdisciplinar – criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

TORRE, S. **Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação.** In: ZWIEREWICZ, M.(Org.). Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

TORRE, S.; PUJOL, M. A. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; SILVA, V. L. S. (Org.). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras.** Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 13-31.

ZWIEREWICZ, M. et al. **Uma educação comprometida com a vida:** implicações e resultados dos projetos criativos ecoformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva. In: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Orgs.). Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a educação. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, p. 209-230.

COMPROMISSO DE PESQUISAS DE MESTRADO PROFISSIONAL ORIENTADAS PELA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE COM DEMANDAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANTOS, Andréia Anciutti dos¹
BOLSAN, Denise²
FRAGOSO, Eva Katlin Zarur³
ZWIEREWICZ, Marlene⁴
SIMÃO, Vera Lúcia⁵
CORRÊA, Shirlei de Souza⁶

RESUMO

Esta produção tem como objetivo apresentar três propostas de pesquisa destinadas ao atendimento de demandas da Educação Básica. São demandas envolvendo a formação docente, a inclusão escolar e a criação de cenários ecoformadores. As pesquisas estão em processo de definição e integram as atividades do Mestrado Profissional de Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Além de uma proximidade com referenciais teóricos de orientação das respectivas pesquisas, a produção transita pelos objetivos e por delineamentos metodológicos que possibilitaram seu desenvolvimento.

Palavras chaves: Educação Básica. Pesquisa-ação. Formação docente. Inclusão. Cenários ecoformadores.

INTRODUÇÃO

Os mestrados profissionais têm entre seus diferenciais a formação de profissionais pesquisadores. Considerando essa ênfase, o Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP tem como objetivo promover a formação tanto de gestores como de docentes para que investiguem e transformem suas ações e as instituições de ensino, visando o próprio aperfeiçoamento como a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Básica (UNIARP, 2020).

Com essa perspectiva, o ingresso no respectivo mestrado motivou as três primeiras autoras a se debruçar sobre alternativas para atendimento de demandas das instituições de ensino que atuam. Como condição de aproximação, a organização das pesquisas tem se orientado por uma base epistemológica comum, nutrida pela tríade do pensamento complexo-transdisciplinaridade-ecoformação.

Nesta produção, são sistematizadas contribuições de autores que discutem a tríade. Também são apresentadas definições metodológicas compatíveis com as especificidades de cada estudo.

1
2
3
4
5
6

O VIÉS EPISTEMOLÓGICO DAS PESQUISAS PROPOSTAS

O Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP tem sua base epistemológica orientada pela tríade do ‘pensamento complexo- transdisciplinaridade-ecoformação’. É com esse referencial epistemológico que as três pesquisas em questão têm sido propostas.

A opção pelo pensamento complexo se deve ao seu potencial para superar práticas que “[...] ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar [...]” (Morin, 2018, p. 15). Isso porque esse tipo de pensamento é para González Velasco (2018) a base do pensamento religado, indispensável para superação de iniciativas nutridas por perspectivas paradigmáticas que se assentam nos “[...] princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades [...]” (Santos, 2009, p. 15).

Para Morin (2019, p. 176) o pensamento complexo “[...] luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação [...]” (Morin, 2019, p. 176) derivada de práticas que desconsideram a complexidade. Trata-se, portanto, de uma via para superar “[...] o princípio da simplicidade que separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (Morin, 2015, p. 59).

A transdisciplinaridade, por sua vez, considera aquilo que está entre, além e através de qualquer disciplina (Nicolescu, 2018). Por isso, é uma condição essencial para mobilizar o pensamento complexo.

A transdisciplinaridade e o pensamento complexo “[...] aparecem como duas formas de pensamento atual, agrupadas à busca de uma perspectiva integradora do conhecimento e da realidade como reação a uma visão atomizante e fragmentada” (Espinosa Martinez, 2014, p. 46).

O objetivo da transdisciplinaridade “[...] é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...]” (Nicolescu, 2018, p. 53). Para tanto, é “[...] resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas, devido ao seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, p. 2).

Quando as pesquisas aliam ao pensamento complexo e à transdisciplinaridade, a perspectiva da ecoformação, elas favorecem a criação, o desenvolvimento e a avaliação de ações comprometidas com as pessoas, com a sociedade e com o meio ambiente. Isso porque a ecoformação é “[...] um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural [...]” para que, ao encontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (Silva, 2008, p. 102).

Portanto, quando se define que as pesquisas em pauta serão orientadas pela tríade aqui sistematizada, assume-se um compromisso com o desenvolvimento de estudos que tem como foco a religação entre os componentes curriculares e destes em relação ao contexto e ao que globalmente faz sentido. Além disso, assume-se o compromisso de realizar ações que favoreçam as relações intra e interpessoais e o cuidado com o meio ambiente.

APROXIMAÇÕES METODOLÓGICA E ESPECIFICIDADES EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DAS PESQUISAS

As três pesquisas em processo de definição terão em comum a priorização da pesquisa-ação e da abordagem qualitativa. Enquanto a pesquisa-ação envolve uma colaboração estreita entre pesquisadores e os participantes da pesquisa, constituindo uma alternativa “[...] que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (Severino, 2018, p. 120), a abordagem qualitativa “[...] busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 2).

Em relação aos objetivos, a primeira pesquisa pretende analisar reflexos na formação docente de uma proposta formativa pautada na epistemologia da complexidade e dinamizada mediante a cocriação de uma ludoteca projetada para o desenvolvimento de iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras. Para tanto, prevê o levantamento de demandas formativas, a elaboração da proposta formativa com o intuito de atender tais demandas e sua transposição para um produto educacional.

Para o levantamento das demandas formativas será utilizado um questionário. Já a análise dos reflexos da formação será feita mediante o uso de um diário de bordo e de um grupo focal.

A segunda pesquisa tem como objetivo produzir materiais didáticos para uso no Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, contribuindo na construção da ludoteca inclusiva. Antes da cocriação dos materiais didáticos, serão levantadas demandas das crianças e estudantes do Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil, mediante uma entrevista. Depois da produção, o potencial do material para a inclusão será avaliado mediante um grupo de discussão envolvendo docentes e pesquisadores.

Já a terceira pesquisa terá como objetivo desenvolver uma proposta colaborativa com criação de um Ateliê de Arte para a realização de práticas transdisciplinares e ecoformadoras em uma instituição de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Para tanto, serão detectadas demandas e possibilidades para o processo de cocriação e desenvolvidas e avaliadas ações vinculadas a um planejamento de ensino semestral, transpondo a iniciativa para um produto educacional.

Para o levantamento de demandas e possibilidades será aplicado um questionário tanto para docentes como para parte dos pais. Também será utilizado um diário de bordo para registro do processo e um grupo focal para análise do produto educacional contendo o planejamento e os resultados do processo de cocriação do Ateliê de Arte, destacando condições para práticas transdisciplinares e ecoformadoras.

Quanto ao contexto, a primeira e segunda pesquisas serão desenvolvidas em uma única escola e a terceira em uma escola específica. As duas instituições a serem envolvidas fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Caçador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades das pesquisas aqui sistematizadas são multidimensionais. Elas podem beneficiar tanto os docentes que terão acesso a iniciativas de formação comprometidas com suas próprias necessidades e ambientes e recursos que

dinamizam suas práticas pedagógicas. Também podem beneficiar os estudantes que terão acesso a iniciativas comprometidas com a inclusão, metodologias transdisciplinares e ecoformadoras, ambientes e recursos lúdicos.

Além disso, destaca-se o grau de inovação quando se vincula uma base epistemológica inovadora à formação, à inclusão e à criação de cenários ecoformadores. Nesse processo, a pesquisa-ação demonstra ser um caminho fértil para a construção de um conhecimento contextualizado e globalmente articulado, capaz de gerar mudanças a partir de processos de cocriação.

REFERÊNCIAS

- ESPINOSA MARTINEZ, A. C. **Abrir los saberes a la complejidad de la vida**. Porto Vallarta: CEUArkos, 2014.
- FREITAS, L.; NICOLESCU, B.; MORIN, E. **Carta da Transdisciplinaridade**. Arrábida: CETRANS, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- GONZÁLEZ VELASCO, J. M. **Religaje educativo: espacio-tiempo**. La Paz: Prisa, 2017.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Trad. Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília>UNESCO, 2011.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.
- OLIVEIRA, Guilherme Saramago *et. al.* Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelho, v.19, n.41, p.1-13, 2020b. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>. Acesso em: 1 maio 2024.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In*: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (coord.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>.
- UNIARP. **Proposta do Mestrado Profissional em Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2020.

TRANSDISCIPLINARIDADE: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO

MENDES, Afonso José¹
FORT, Manael Ben- Elshad Jennifer St²
SANTOS, Roberta Barbosa³
SUANNO, Marilza Vanessa Rosa⁴

RESUMO

A formação integral na perspectiva da transdisciplinaridade favorece um ensino significativo e crítico, apresenta-se como uma oportunidade valiosa para fortalecer o potencial da educação, integrando saberes plurais e transdisciplinares valorizando a dimensão humanística. A abordagem transdisciplinar busca promover o pensamento complexo e crítico na formação interligada do indivíduo-sociedade-natureza. Uma possibilidade de resistir às influências da lógica neoliberal e construir um ambiente educacional que se preocupa com os desafios reais do mundo contemporâneo, formando cidadão autônomo, crítico e engajado na transformação social que rompe com uma formação fragmentada e técnica. Neste contexto, o presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, tem como objetivo apresentar a transdisciplinaridade como um princípio- estratégia pedagógica para um ensino significativo. A pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa fundamentou-se em Freitas (2012), Paro (2012), Morin (2005), Suanno (2014, 2022), Nicolescu (1999), Pujol e Lorenzo (2014). Como resultado a transdisciplinaridade apresenta-se como uma alternativa para a construção coletiva e criatividade de uma formação integral, que contribua para pensar complexo em um ensino-aprendizagem significativo, em que o sujeito aprenda e se desenvolva na relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Didática. Ensino-aprendizagem. Estratégia pedagógica.

INTRODUÇÃO

O conhecimento escolar, na perspectiva da transdisciplinaridade, é uma via de transcender a fragmentação e a tecnicidade, valorizando a formação integral do aluno. Ao integrar saberes plurais e transdisciplinares, pode-se promover um

¹ UFG. E-mail: afonsojose@discente.ufg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0984-5272> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7948382952363120>

² UFG. E-mail: manaeljbsf@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5340233535669637>.

³UFG. E-mail: roberta.barbosa@discente.ufg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5691-611X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207451190104056>.

⁴ UFG. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>.

aprendizado que valorize a dimensão humanística do aluno na sua complexidade. A abordagem busca promover o pensamento complexo e crítico na formação interligada do indivíduo-sociedade-natureza. Uma possibilidade de resistir às influências da lógica neoliberal e construir um ambiente educacional que se preocupa com os desafios reais do mundo contemporâneo, formando cidadão autônomo, crítico e engajado na transformação social. Neste contexto, compreende-se a urgência de um ensino orientado por uma Didática Complexa e Transdisciplinar (Suanno, 2023) que se compromete com uma formação integral, significativa, contextualizada e globalizada do sujeito na relação consigo mesmo, com o outro e a natureza.

Morin (2005) propõe a epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade para uma práxis multidimensional e multirreferencial que articula teoria-prática e diferentes saberes, ser-sociedade-natureza. Convoca a um olhar sensível, amplo, problematizador da construção do conhecimento que, por sua vez, é inacabado. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar a transdisciplinaridade como um princípio-estratégia pedagógico para um ensino significativo. Pretende-se apresentar o conceito de transdisciplinaridade dentro de um breve contexto histórico, a transdisciplinaridade para um ensino que impulsiona a auto-hetero-ecoformação, exemplificando-o com algumas relações entre teorias e práticas e por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da metodologia a pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo bibliográfica que buscou nos autores Freitas (2012), Paro (2012), Morin (2005), Suanno (2014,2022), Nicolescu 1999), Pujol e Lorenzo (2014) suporte para discutir a transdisciplinaridade. A pesquisa bibliográfica se deu a partir do levantamento de fontes, de obras teóricas e artigos científicos que abordam a temática de estudo a partir das categorias: transdisciplinaridade, ensino auto-hetero-eco formativo e práticas criativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A transdisciplinaridade é um princípio-estratégia de organização do conhecimento, de religação de saberes, de apreensão dos fenômenos sociais produzindo articulações entre diversos campos de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem a partir da complexidade do pensar (Suanno, 2022). Essa necessidade dessa abordagem materializou-se como alternativa às limitações das disciplinas tradicionais em resolver problemas complexos e interligados da realidade, como na tentativa de superação do paradigma clássico de divisão da teoria com a prática.

Ela se diferencia da disciplinaridade na busca de superar as especificidades do conhecimento que cada disciplina possui, o que dificulta a ligação de saberes. A transdisciplinaridade surgiu como uma expansão da interdisciplinaridade defendendo a totalidade do conhecimento, opondo-se ao ensino reducionista. Entretanto, distanciam-se no modo de conceber essa totalidade e sua finalidade (Nicolescu, 1999; Suanno, 2014). A interdisciplinaridade tem como foco a interação entre algumas disciplinas buscando o conhecimento por meio de cooperação, coordenação e

integração, um processo que requer diálogo e abertura do sujeito para pesquisar e conhecer junto, com o outro, com profundidade a temática pesquisada (Suanno, 2014).

Assim, enfatiza um diálogo entre as disciplinas sobre determinado assunto, enquanto a transdisciplinaridade se compromete com a religação de saberes na articulação dialógica entre a totalidade e as unidades. Nicolescu (1999, p.16) define o conceito transdisciplinar como “[...]àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Em 1994, foi adotada a carta da transdisciplinaridade no primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado no convento de Arrábida, Portugal, redigida coletivamente e assinada por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. O período de 1994 a 2024 marca 30 anos da sua redação, na qual foi proposto um olhar global e complexo sobre o ser humano, considerando sua formação e sua relação com a sociedade-natureza. Esses autores redigiram alguns princípios fundamentais da transdisciplinaridade com o intuito de resistência à visão reducionista e instrumentalista do conhecimento, do ser humano, além de oferecer uma possibilidade de pensar complexo os problemas sociais e planetárias do mundo contemporâneo (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994).

Pode-se destacar, nos artigos que discordam da redução do ser humano a uma mera definição, estruturas formais, negando a sua complexidade; o combate a qualquer visão arbitrária na apreensão dos fenômenos; o convite ao reconhecimento de diferentes níveis de realidade; reafirma a necessidade de superar os conhecimentos disciplinares seccionados, sem negar as suas importâncias; propõe a articulação entre diferentes campos de conhecimento com outros tipos de saberes - artísticos, culturais, espirituais, místicos, ancestrais-; enfatiza assim, a necessidade de um ensino contextualizado, problematizado e globalizado na produção de saberes compartilhados, pautados numa perspectiva multidimensional e multirreferencial (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994).

Morin (2005) aponta a urgência de trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano, visto como um ser cognoscente, afetivo, de ilusão, razão, subjetivo, objetivo, biológico, místico, enigmático, saudável, entre outros, baseado no religar saberes plurais. A transdisciplinaridade, conforme Nicolescu (1999), é uma estratégia para trabalhar a tríade ser-sociedade e natureza, ou seja, o auto-hetero e a ecoformação.

Esse conceito apresenta processo integrado de aprendizagem como possibilidade de prática pedagógica, enfatizando três dimensões na formação: o auto, que se refere à subjetividade, às emoções, à imaginação; o hetero, que indica as relações intrapessoais com o outro e com a sociedade, preocupando-se com uma formação que contribua para o desenvolvimento de habilidades sociais, éticas e colaborativas para o viver em sociedade. O eco relaciona-se ao meio ambiente, e à natureza, visando uma formação que compreenda o sujeito como parte constituinte da natureza, conscientizando-o sobre o impacto positivo e negativo das suas ações no meio e promovendo a sustentabilidade.

De uma forma prática, para a promoção de um ensino significativo, Pujol e Lorenzo (2014) sugerem práticas pedagógicas criativas e inovadoras, que transcendem os limites dos currículos, conteúdos, da sala de aula na perspectiva da

transdisciplinaridade. Pensar a prática pedagógica criativa e inovadora é refletir sobre os diferentes conhecimentos que possam colaborar para o decorrer do dia-a-dia dos indivíduos, em que o saber seja executado na prática e que vai além de uma simples teoria. Por isso a instituição escolar deve existir para além dos conteúdos, uma vez que haja a formação para a vida, para relação harmoniosa entre natureza e sociedade, para o convívio humano de respeito mútuo, ampliando o sentido da educação e facilitando para uma formação de consciência humana que religue os conhecimentos científicos aos diferentes saberes da humanidade e culturais (Neto; Suanno,2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transdisciplinaridade como foi mencionado anteriormente é um princípio-estratégia de organização do conhecimento, de organização da religação de saberes nas atividades de ensino, nas práticas pedagógicas e na reorganização do currículo escolar, incentivando a integração de múltiplos campos de conhecimentos que possibilite a inovação. Nessa perspectiva, torna-se um meio multidimensional e multirreferencial de apreender os fenômenos dentro do processo de ensino-aprendizagem, abordando questões sociais, complexas de forma integral, cooperativa e criativa.

Na base disso, compreende-se que a transdisciplinaridade é um conceito e uma perspectiva que traz uma visão complexa e integradora do conhecimento, superando a fragmentação entre disciplinas tradicionais, em que influencia profundamente nas práticas pedagógicas, promove a conexão entre ciência e sociedade, buscando não apenas a especialização, mas uma compreensão mais profunda e criativa da realidade, conectando saberes diferentes.

Na conjuntura educacional, as práticas pedagógicas e transdisciplinares são grandes desafios a serem abraçados pelos educadores que buscam a superação de uma prática fragmentada de ensino- aprendizagem, que constantemente, está na concepção de uma “educação bancária”, em que predomina à mera “transmissão e recepção de conhecimentos” (Freire,1987).

Portanto, perante os fatos que acontecem constantemente no cenário educacional, é necessário que a escola esteja preparada para construir o conhecimento através das ações e interações entre os indivíduos envolvidos, para que a aprendizagem se torne significativa. É nesse ambiente de grandes relações, que a prática pedagógica transdisciplinar determina novos propósitos e estratégias para o processo de ensino aprendizagem, que pretende uma educação com um olhar voltado para as relações do universo.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos. 2012. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação.** Educação e Sociedade, Campinas, 33 (119): 379-404.

MORIN, Edgar. 2005. **Educação Planetária:** Conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil. Acesso em: 05 ago. 2012. Disponível em: <http://edgarmorin.org.br/textos.php?tx=30>.

FREITAS, Lima de. MORIN, Edgar. NICOLESCU, Basarab. **Carta da transdisciplinaridade**. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Arrábida, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994. Acesso em 18 set. 2024. Disponível em : Carta da Transdisciplinaridade (usp.br).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NETO, O. F. Mendes; SUANNO, J. Henrique. **Educação com sentido para a vida: vivências na Escola Casa Verde**: In: Anais do V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (CEPE/UEG): Ciência para redução de desigualdades, 2018. Acesso em: 18 set. 2024. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/12919> .

PARO, Vitor Henrique. **Parem de Preparar para o Trabalho!!! Reflexões Acerca dos Efeitos do Neoliberalismo Sobre a Gestão e o Papel da Escola Básica**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 1-17. Acesso em: 13 set. 2024. Disponível em: https://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade**. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem. 1ed. São Paulo: WAK, 2014. (Prelo)

SÍNTESE DA OBRA “100 AÑOS EDGAR MORIN. HUMANISTA PLANETÁRIO”: A NECESSIDADE DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA PENSAR O FUTURO SUSTENTÁVEL DA HUMANIDADE

FERNANDES, Jhon Maykel¹
FORTS, Manael Ben-Elshad²
BORGES, Elisabeth Maria de Fátima³

RESUMO

Esse artigo é uma síntese da escrita de vários pesquisadores em comemoração ao centenário de Edgar Morin, considerado pelos autores dos capítulos da obra analisada, um dos principais intelectuais contemporâneos. Autor da Epistemologia da Complexidade, defensor do pensamento complexo como uma alternativa de combate ao pensamento simplificado e fragmentado. Apresenta a Transdisciplinaridade como um princípio-estratégia importante para viabilizar a criação e a construção metodológica da religação de saberes. Morin defende uma perspectiva educacional que problematize e analise os temas em estudo e os conhecimentos de modo articulado multidimensional, multirreferencial e produza relações entre indivíduo-sociedade-natureza. Via comprometida com a vida, com o presente e com o futuro da Terra-Pátria. Esta comunicação objetiva apresentar as ideias nucleares da obra, destacando as reflexões apresentadas pelos pesquisadores latino-americanos do pensamento complexo moriniano. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa da obra “100 años Edgar Morin”. Humanista Planetário” organizada por Juan Miguel González Velasco. Os resultados apontam para a urgência de se trabalhar com o pensamento complexo, que religa saberes.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Morin. Transdisciplinaridade. Educação planetária.

INTRODUÇÃO

O renomado filósofo e sociólogo francês, Edgar Morin, reconhecido como um humanista planetário, é o construtor de uma obra intelectual vasta e expressiva, com reflexão crítica e atual. Conhecida mundialmente como Pensamento Complexo, sua obra se destaca pela crítica à fragmentação dos saberes e pela proposta de reelaboração de um pensamento que internaliza o conhecimento de forma transdisciplinar, nas brechas e bifurcações dos múltiplos saberes transdisciplinares e da cotidianidade. Neste trabalho, organizado por Juan Miguel González Velasco, que é uma homenagem ao centenário de Morin, o pensamento moriniano é realçado pela reflexão e olhar cuidadoso de conceituados pesquisadores de sua obra, que aprofundam importantes conceitos sintetizadores do pensamento desse grande cientista social, tais como “Resiliência Trialética”, “Criatividade polinizadora”, “Conhecimentos pertinentes e Operadores de religação”, “Multidimensionalidade”,

¹ Universidade Federal de Goiás; Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. rejane88tavares@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7226-8749>, <http://lattes.cnpq.br/4497301536760391>.

² Universidade Federal de Goiás; Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. rejane88tavares@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7226-8749>, <http://lattes.cnpq.br/4497301536760391>.

³ Universidade Federal de Goiás; Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. rejane88tavares@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7226-8749>, <http://lattes.cnpq.br/4497301536760391>.

“Bioética”, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, dentre outros. Seu pensamento é imprescindível para repensarmos e orientarmos a educação, a ciência e a sociedade contemporânea, diante de um universo complexo que é sincronicamente físico, biológico, antropológico, sociopolítico e ético.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em um estudo qualitativo da obra “100 años Edgar Morin. Humanista Planetário”, organizada por Juan Miguel González Velasco. Nesta comunicação, será apresentado como pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento apontam as contribuições de Morin tanto para a educação, quanto para a pesquisa e para o planeta. A obra está dividida em 20 capítulos e pretende-se apresentar como cada um dos pesquisadores abordam a importância de Edgar Morin, o humanista planetário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Velasco (2021) usa o conceito de resiliência e a dialética: transcomplexidade, prospectiva-incerteza para evidenciar as contribuições de Morin. Apresenta a transcomplexidade como uma resposta resiliente e destaca que Morin propõe uma nova visão de Educação, através da teoria educacional da transcomplexidade, que ajuda a gerar uma pedagogia e/ou andragogia capaz de dialogar saberes, trazendo ao processo educativo uma alternativa problematizadora de reflexão complexa. O autor conclui que a formação humana proposta por Morin pretende ir além do aprender e do ensinar, pois pretende formar sujeitos autônomos, com capacidade individual e social de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento.

Torre (2024) apresenta Morin como uma referência de criatividade polinizadora, que criou conceitos, princípios e valores criativos que fazem parte do pensamento contemporâneo, e que nos presenteou com uma proposta epistemológica capaz de mudar pessoas, instituições e sociedades, ao propor uma nova consciência ética, ecológica e planetária. Enfatiza o legado multifacetado e criativo de Morin e sua inovação ao propor uma forma de construção do conhecimento como um processo que é, ao mesmo tempo, biológico, cerebral, espiritual, lógico, linguístico, cultural, social e histórico. Destaca que suas contribuições ultrapassam o campo acadêmico, vão além de pensamento complexo, visão transdisciplinar ou consciência ecológica, pois nos proporciona um processo de partilha, conexão, germinação de novas consciências planetárias.

O pensamento de Morin na educação é analisado por Maura (2021) que pontua a nova forma de ver e fazer educação, que vê a educação como o motor para alcançar mudanças neste nosso planeta. Destaca que Morin defende uma educação sistêmica e interativa, criativa e com foco crítico na polinização, ou seja, educação com generosidade, compromisso, solidariedade e que promova um mundo sustentável. E que Morin contribui com um pensamento complexo e transdisciplinar, aberto e flexível, levando em conta as demandas do ambiente ou da realidade circundante, defendendo que é necessário partir de perspectivas múltiplas, gerando novas formas de interpretar novos conhecimentos emergentes, propondo um diálogo entre áreas do conhecimento.

Por sua vez, Moraes (2021) apresenta Edgar Morin como o artesão do conhecimento complexo, um brilhante humanista planetário, ecologista das ideias e contrabandista de saberes. Destaca suas construções teóricas, ideias inovadoras, desbravadoras e instigantes, a defesa de uma nova consciência planetária, e de que as demandas educacionais não estão separadas das demandas globais e planetárias, a educação precisa reconhecer a tessitura social, ecológica e planetária comum a todos. Enfim, Moraes (2021) reafirma que Morin nos presenteia com o pensamento complexo, um antídoto ao pensamento simplificado e fragmentado.

Zwierewicz (2024) nos presenteia como uma análise sobre a contribuição de Morin para uma proposta educacional comprometida com o presente e o futuro da Terra-Pátria e, portanto, como a vida, ou seja, uma educação que integre saberes e promova o pensamento complexo, crucial para enfrentar os desafios contemporâneos da Terra-Pátria. Mostra que sua crítica à fragmentação do conhecimento nas escolas, que compromete a compreensão das realidades interconectadas, e a importância de reformar o pensamento, situando-o em contextos globais e locais, sugerindo que a educação deve ser um agente de transformação social e ambiental.

José Henrique Suanno (2024) analisa a noção de sujeito em Morin, mostrando que ele nos proporciona uma nova base epistemológica, onde o sujeito aparece como auto-heteroecoformado em construção. E que na Epistemologia da Complexidade o sujeito passa a ser um sujeito multidimensional, ou seja, ele é ao mesmo tempo social, biológico e cognitivo. O autor evidencia que a análise da noção de sujeito em Morin revela a complexidade intrínseca da identidade humana, que se manifesta em sua multidimensionalidade. E que a autonomia do sujeito, construção relacional e não absoluta, é central para o desenvolvimento do indivíduo, que se configura em constante interação com a sociedade e a natureza.

Marilza Suanno (2021) traz reflexões sobre a complexidade, os conhecimentos pertinentes e os operadores de religação, que são vias propostas por Morin para promover uma reforma do pensamento, superando a fragmentação e a simplificação do conhecimento através da Epistemologia da Complexidade. A autora enfatiza que Morin nos presenteia com uma perspectiva que traz novos desafios para a ciência, para a educação e para a cidadania planetária, ao propor uma abordagem que objetiva o desenvolvimento de uma compreensão crítica e responsável das relações sociais e ambientais, pautando-se em princípios capazes de integrar as partes e o todo, e assim possibilitar a formação de sujeitos conscientes e atuantes neste mundo complexo.

Ospina (2021) apresenta alguns pontos fundamentais para pensar uma educação humanizadora e potencializadora que promova uma forma sustentável de viver para todos. Para tal, dialoga com as propostas de Edgar Morin e da UNESCO para a educação do futuro, enfatizando a necessidade de um processo educacional integralizado, contextualizado, problematizado e planetário. Nesta perspectiva, deve-se constantemente criar oportunidades de formação, interligando o individual-coletivo-comunitário-sociedade no enfrentamento dos problemas sociais. Reitera-se o compromisso ético do processo educativo com a vida, assim deve-se preparar os alunos para a vida em todos os aspectos.

Já González (2021) lista algumas contribuições de Edgar Morin para as humanidades e o conhecimento científico, suscitando o pensar complexo, questionador, multidimensional e referencial; bem como, apontar os seus aportes para

pesquisadores da América Latina no desenvolvimento de conceitos, teorias críticas norteadores de possíveis caminhos para um futuro mais promissor.

Em seguida, Violant-Holz (2021) dialoga com Morin na reflexão sobre a fragilidade do sistema hospitalar reforçada na pandemia, referente às necessidades integradas do paciente e família na perspectiva humanizadora. Destaca-se a urgência de uma reforma do pensamento que passa pela reforma do indivíduo: na reeducação, conscientização sobre a complexidade humana. Ela sugere a “política da humanidade” de Morin, como um novo paradigma complexo e transdisciplinar na promoção da educação para a saúde integrada, na melhora do bem-estar pessoal, familiar e social.

Pinho (2021) reflete sobre práticas educativas centralizadas na condição multidimensional humana. Apresenta a importância dos novos saberes educativos para uma cidadania planetária, por meio de uma reformulação do pensamento e uma mudança de paradigma educacional, além de uma transformação global que desafie o paradigma tradicional. Essa abordagem implica desenvolver uma ecologia dos saberes da vida, reconhecendo suas interconexões complexas de interdependência para solidariedade, na ética e na justiça social.

Martinez (2021) continua a discussão sobre como desenvolver a identidade planetária a partir da transdisciplinaridade e do pensamento do Sul numa perspectiva complexa e transdisciplinar. Um primeiro aspecto foi a compreensão interligada do indivíduo-sociedade-natureza, considerando a sua condição humana em diferentes níveis da realidade. Em seguida, trata da apropriação do pensamento sulista como um pensar que combate as ideias reducionistas, hegemônicas para uma alternativa ética, democrática de ecologizar, religar saberes.

Petraglia (2021), no mesmo raciocínio, analisa uma educação complexa pós-pandemia no contexto da América Latina para o enfrentamento das incertezas, dos desafios planetários atuais. Destaca a relevância de pensamento do sul caracterizado como o pensamento complexo e integrador das culturas, conhecimentos plurais e contextualizados na promoção do bem viver. A religação de saberes é mais uma vez evidenciada no combate de pensamento arbitrário, linear e disjuntivo. A educação é vista como meio de criar brechas para a utopia ou o ineditismo viável na construção de práticas regeneradoras, ecologizadas, humanitárias e fraternais, politizados que focalizam aspectos singulares e plurais do povo latino-americano. Por fim, convida a buscar a esperança no despertar das mentes por meio da educação complexa que visa a emancipação e a autonomia para a justiça social.

As autoras Faria e Suanno (2021) nos conduzem ao pensamento de Morin (2015) a partir da metáfora de religação entre prosa e poesia, sendo um caminho importante de aproximação à estratégia didática do *sentipensar*. A prosa é utilizada no sentido de atividades práticas e materiais, e a poesia, para ações relacionadas ao gozo, a exaltação, o amor, enfim, um estado poético e estético. No contexto escolar, as autoras compreendem que os estudantes podem construir um conhecimento que intercala a cultura científica (prosa) com a cultura das humanidades (poesia). A literatura utilizada na escola, portanto, tem um papel formativo e aproxima os estudantes do estado poético, não se restringindo apenas a um simples entretenimento, pois ela permite aos estudantes a compreensão de sua vocação enquanto seres humanos.

Antunes (2021) trata da importância da obra de Morin como uma referência teórico-metodológica imprescindível para uma reforma do pensamento e da Educação. Em seu ensaio, o autor nos lembra da importância de atendermos ao convite de Morin, no que tange à leitura e ao diálogo com os clássicos da filosofia, para construção do Método do Pensar Complexo. Para tanto, ele compreende a necessidade de ligação entre as ciências contemporâneas, com vistas à elaboração de um conhecimento transdisciplinar. O autor nos instiga sobre a importância de persistir em processos educativos que contextualizam e religuem conhecimentos, que reconheçam antagonismos e oposições, que promovam críticas sem se descuidar da autocrítica do conhecimento, enfim, uma educação que alcance a lucidez do pensamento complexo.

Guérios (2021) faz sua reflexão sobre um tipo de leitura de mundo que vai além de um simples primeiro olhar. A leitura de mundo que a autora propõe, a partir do pensamento de Morin, é aquela que compreende o mundo dissociado de verdades absolutas, que permite transitar no espaço da instabilidade e das incertezas. Nesse movimento, é possível transformar um “conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade”. A educação complexa, em seus apontamentos, possibilita o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, com destaque para a multiplicidade e diversidade no movimento de elaboração do conhecimento. Guérios (2021), portanto, indica uma formação de estudantes com olhar crítico, consciente, empático e responsável, diante da realidade sociocultural por eles vivenciada.

Salamanca (2021) conduz seu diálogo tecendo importantes considerações sobre o mundo pós-pandemia de COVID-19. O autor nos convida, a partir do pensamento de Morin, a repensar nosso papel enquanto seres humanos, imersos em mudanças biológicas, antropológicas, sociais e existenciais. Como desafio para o avanço da humanidade, na relação homem-tecnologia devemos persistir em caminhos de subordinação dos aspectos tecnológicos aos aspectos humanos e não o seu contrário. Para que isso ocorra, é imprescindível uma revisão das práticas educativas, com processos formativos que incidam sobre processos de mudança de estruturas mentais, que resultem em movimentos de reestruturação, conscientização e humanização, de respeito e empatia entre os indivíduos.

Holanda (2021) destaca a importância de uma educação do futuro, orientada a partir da aplicação dos sete saberes, conforme formulado por Morin. Na perspectiva moriniana, a educação pode promover ações de enfrentamento, diante das situações emergenciais às quais os educadores são afetados em seu campo de atuação. Nesse enfoque, é imprescindível realçar a condição humana no ensino, de tal modo a formar indivíduos que se percebam com identidade complexa e similar aos outros seres humanos. Villalba-Villadiego (2021) amplia essa discussão, sobre os sete saberes elencados por Morin, para pensar uma educação como força impulsionadora do futuro, com ferramentas capazes de transformar o mundo, por meio de uma reestruturação didático-pedagógica e curricular. A partir disso, abrir caminhos para a construção de um novo pensamento, com poder de compreensão da complexidade da realidade.

Vidinha e Alves (2021) refletem que o pensamento complexo de Edgar Morin, aplicado à educação, é um convite à religação dos saberes, assim como das atividades práticas de ensino e aprendizagem. Conforme as autoras, a complexidade em Morin apresenta uma nova proposta de ciência, uma vez que, a ciência se adequa

ao seu objeto, assim como o objeto se adequa à ciência. Esta ciência se refere à possibilidade de um aprendizado que reúne, simultaneamente, rupturas, religação, unidade, diversidade e continuidade. Portanto, a complexidade não se resume à simples ligação da parte com o todo, ou à reunião dos mais diversos elementos, antagônicos e complementares numa mesma teia de relações. Mais que isso, é reconhecer as inconsistências, indeterminações, as situações imprevisíveis, as interações e respostas, os movimentos que constroem os eventos da cotidianidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a obra “100 años Edgar Morin. Humanista Planetário” organizada por Juan Miguel González Velasco, traz a urgência de se trabalhar com a tríade indivíduo-sociedade-natureza de forma multidimensional, multirreferencial, ou seja, o pensamento complexo como um possível caminho para pensar um futuro sustentável.

Neste ínterim, a educação integradora proposta por Morin propõe novas práticas educativas, complexas, no intuito de construção de uma cidadania planetária, que dê conta das realidades, dos problemas enfrentados no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

VELASCO, Juan Miguel Gonzáles (Org.). 100 años Edgar Morin: Humanista Planetario. La Paz, Bolívia: s.n., 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356145350_100_anos_Edgar_Morin_Humanista_Planetario Acesso em: 25/09/2024.

CRIATIVIDADE INTEGRAL: POR PENSAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR

TAVARES, Rejane Gomes¹
SUANNO, João Henrique²
SUANNO, Marilza Vanessa Rosa³

RESUMO

O presente artigo apresenta resultado de pesquisa de mestrado (Tavares, 2022) vinculada ao PPGE/FE/UFG. Aqui, objetivamos refletir acerca de concepções da criatividade a partir de perspectivas globais (processo, produto, condição ambiente, pessoa e/ou personalidade e integração) a partir da contribuição de Mitjans Martínez (1997). Para tanto, realizou-se o levantamento de conceitos da criatividade, seguida de categorização quanto às perspectivas citadas. Percebeu-se que a criatividade integral traz imbuída um movimento complexo e transdisciplinar, pela multidimensional e multirreferencial.

Palavras-chave: Criatividade integral. Transdisciplinaridade. Pensar complexo.

INTRODUÇÃO

A criatividade é uma capacidade humana que pode ser desenvolvida por todos e todas que tiverem oportunidades. Conceituar e explicar criatividade é um desafio e, nesse texto, pretendemos enfatizar a criatividade integral, mas antes apontamos que há correntes teóricas que identificam criatividade em: um produto ou objeto criado; ou em um processo que envolve uma ação criativa; ou no modo como o ambiente e suas condições foram organizadas para a realização de uma atividade; ou nas características pessoais de uma pessoa e/ou de sua personalidade; ou na integração das ideias citadas anteriormente dentre outros elementos.

Com este artigo objetivamos apresentar uma compreensão acerca da criatividade como elaboração humana que pode ser desenvolvida e que integra e articula em si aspectos multifacetados e perspectivas globais (pessoa/personalidade; processos; meios; modos; condições; materiais; princípios inspiradores; produto final; outros). Apresentamos na próxima sessão o caminho metodológico percorrido, os resultados e uma discussão estabelecida na dissertação de Tavares (2022). Por fim, apresentamos o que se entende como conclusão provisória frente às incertezas e a novos conhecimentos que venha a ser elaborados.

METODOLOGIA

Realizou-se uma leitura interpretativa de concepções de criatividade identificadas nas obras de Torre e Violant (2006), Torre (2008), Suanno (2013) e

¹ Universidade Federal de Goiás; Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. rejane88tavares@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7226-8749>, <http://lattes.cnpq.br/4497301536760391>.

² Universidade Estadual de Goiás. suanno@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>, <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>.

³ Universidade Federal de Goiás. marilzasuanno@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>, <http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>.

Ribeiro e Moraes (2014). Em seguida, sucedeu uma leitura com mais profundidade fazendo destaques e posterior categorização dessas concepções considerando as perspectivas globais de criatividade apresentadas por Mitjans Martínez (1997), que são: processo, produto, condição/ambiente, pessoa ou personalidade e integração.

Foi possível identificar aspectos que se aproximavam das perspectivas citadas. Esse movimento também favoreceu uma reflexão considerando um possível movimento relacionado à criatividade integral a partir do pensar complexo e da transdisciplinaridade.

CRIATIVIDADE INTEGRAL

Criatividade integral nos leva a pensar em um conceito de maneira global. No entanto, para chegarmos a essa percepção necessitamos passar por compreensões que focam em algum aspecto específico da criatividade.

Para essa discussão escolhemos compreender a criatividade, considerando as suas especificidades, a partir das concepções apresentadas por Mitjans Martínez (1997) pautadas numa visão de perspectiva global, que envolve a compreensão da criatividade como um processo, como um produto, como resultado de condição/ambiente, como pessoa ou personalidade e como integração. A escolha por essa obra se deu devido apresentar a ideia de perspectivas globais de forma unívoca e a integração das mesmas, o que aproxima a discussão da ótica complexa e transdisciplinar.

O processo criativo, segundo Mitjans Martínez (1997) compreende a ideia de como se dá o processo de uma ação criativa. Ao realizar a categorização das concepções, Tavares (2022) percebeu que as compreensões em torno dessa perspectiva se centravam na ideia da existência de etapas, fases ou estágios por quais o processo criativo poderia acontecer, sendo que, inclusive identificou-se nomeações dessas fases que distinguiram de um autor pesquisado a outro ou de etapas que se assemelhavam. Como exemplo de prováveis fases podemos citar: preparação, formulação de hipóteses, incubação, iluminação, verificação de ideias, fase de questionamentos e comunicação. No entanto, vale destacar que o processo criativo se trata de algo complexo e que fases podem acontecer considerando certa linearidade ou não, isto é, pode ocorrer de o processo estar em um estágio específico e necessitar retornar a outro.

A perspectiva de produto criativo a que se refere Mitjans Martínez (1997) evidencia as características e especificidades de um produto considerando-o como criativo. Vale ressaltar, que o produto criativo não se refere apenas a um objeto palpável, pode-se também ser manifesto no formato de obras, ideias, formas de organização que diferenciam de outras antes predominantes, sendo algo novo ou algo que modifica o sentido do que já existia. Assim, percebe-se que há critérios a serem considerados. Nesse sentido, Tavares (2022) identificou concepções que entendiam o produto criativo como algo novo, inédito, apresentando, assim, uma ideia de originalidade, estando na ordem do desconhecido. Além disso, percebeu-se concepções que concebem o processo como uma conversão, isto é, a transformação de algo existente em outro objeto ou algo com um significado diferente. Depreendemos, também, compreensões do produto manifesto no formato de objeto, técnica, alternativa, modelo, esquema, experiência, sistema, conteúdo, estilo,

criações artísticas, invenções tecnológicas, dentre outras. Igualmente, foi perceptível uma preocupação quanto à relevância desse produto para ser considerado como criativo.

Na perspectiva condição/ambiente criativo, Mitjans Martínez (1997) entende que compõem esse cenário as situações que favorecem, ou não, a atividade criativa. Tavares (2022) identificou as concepções que apresentavam fatores que produzem impacto relevante na ação criativa, seja positivamente ou negativamente. Destas, podemos depreender questões ambientais, circunstâncias sociais, traços de personalidade, ambientes de trabalho, valores familiares, evidenciando fatores intrapessoais e interpessoais, que envolvem fatos, pessoas, materiais e/ou circunstâncias.

Quanto à perspectiva da pessoa criativa ou personalidade criadora, Mitjans Martínez (1997) compreende a interferência de características, qualidades e processos psicológicos no ato criativo. Na análise, Tavares (2022) percebeu referências ao inconsciente, à subjetividade, à atitude, a características tidas como pessoais, à decisão, à imaginação, a aptidões manuais, a comportamentos, e motivações internas e externas em resolver alguma problemática, a traços da personalidade e à energia psíquica.

Já, a criatividade integral, foi expressa por Mitjans Martínez (1997) como uma integração de duas ou mais perspectivas apresentadas anteriormente, entendendo a criatividade a partir das distintas dimensões. Ao realizar a categorização e análise, Tavares (2022) identificou percepções da criatividade como um processo transformador tanto do ser como do meio numa visão de transformação e de desenvolvimento humano. Nesse sentido, se percebe uma preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento na dimensão individual quanto social. Uma preocupação em promover o bem social em prol do sujeito, da sociedade e da natureza.

Assim, percebemos uma inquietação em formar uma sociedade criativa, conforme apontou Menchén Bellón (2021), uma vez que, dessa forma, compreende uma comunidade contrária a manipulação social, ao hiperconsumismo, ao desmerecimento do conhecimento científico e cultural. É uma comunidade que valoriza temas pertinentes à existência humana e que, por meio de coletivos, busca solucionar criativamente as problemáticas da sociedade contemporânea. Esse movimento da criatividade só é possível por meio da criatividade integral pautada por elementos complexos e transdisciplinares.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma criatividade polinizadora, conforme apontou Torre (2006), pois é a partir da fecundação, da germinação e da frutificação que há produção de frutos. Metaforicamente, pensando na criatividade, assim como a flor, se não polinizar deixa de existir. Espera-se que os resultados de uma criatividade integral sejam polinizados por meio do compartilhamento, da difusão e da socialização, deixando, assim, marcas que visam uma mudança da sociedade. Ou melhor, uma criatividade integral provoca metamorfoses, conforme proposto por Morin (2013), ao englobar transformações do sujeito, da cultura e da sociedade.

Para pensarmos a criatividade integral pressupõe-se uma perspectiva que envolva um movimento complexo e transdisciplinar em que a multirreferencialidade e a multidimensionalidade são essenciais.

A criatividade a partir da multirreferencialidade parte da compreensão do que está sendo criado ou do que gera o clímax para uma invenção ou criação, seja de

objeto, maneiras, formas de conviver, de relacionar etc. a partir de diferentes referências, que podem ser complementares umas às outras ou até mesmo apresentarem distâncias, mas que têm em comum o mesmo objeto em análise.

A criatividade integral quando pensada de forma multidimensional considera as distintas dimensões seja do ser humano (social, político, estético, antropológico, histórico, psicológico, biológico, espiritual), seja das dimensões que envolvem um determinado objeto ou determinada situação, já que são resultantes de acontecimentos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

A transdisciplinaridade, em sua essência promove o ir além, conforme anuncia Nicolescu (2018), que significa ir ao encontro do que é próprio do ser humano. A criatividade integral seria ir ao encontro das necessidades do ser humano, ir além do que é trivial e daquilo que provoca metamorfoses na vida humana quanto a busca por soluções de problemáticas mediante a vivência em torno de incertezas.

Nessa discussão, ao vislumbrar para a criatividade a partir da ótica da complexidade e da transdisciplinaridade e por envolver o ser humano entendemos que a consciência é um ponto central em seu desenvolvimento. Muitos processos que resultam em produtos nascem da consciência humana quanto a necessidade pessoal e/ou social. Ao tomar consciência de situações conflitantes, essa passa a ser a base da busca por metamorfoses. A consciência conduz à percepção da necessidade de encontrar possíveis soluções, que envolve uma mudança de visão e até mesmo uma mudança de paradigma.

Esse movimento envolve uma ruptura paradigmática. Seriam ações que estão no âmbito da vivência que reconhece a existência de erros, que há que lidar com as incertezas, com policrises e, principalmente, romper com a linearidade e fragmentação isolada (Morin, 2000).

Ao tratamos da criatividade integral, ademais do olhar multidimensional, multirreferencial e transdisciplinar, precisamos localizá-la em um movimento de pensar complexo, o que para Morin (2004) inclui circunstâncias hologramáticas, retroativa e recursiva ao perceber que há uma relação entre o todo e as partes (princípio hologramático), uma relação de efeito e causa e vice-versa (princípio retroativo) e uma relação de autoprodução e auto-organização (princípio recursivo).

Uma criatividade integral é uma materialização da enunciação, pois propõe algo de novo, seja construído individualmente ou coletivamente por meio de propostas, ideias, projetos etc. Trata-se, não apenas de identificar problemas ou conflitos, mas de resistir à barbárie e propor formas de rompimento com a exclusão e a desigualdade. A sociedade contemporânea clama por novas posturas no ir e vir constante de incertezas (Morin, 2013). Portanto, o enunciar é uma ação proveniente da criatividade integral.

Ressaltamos que a concepção de criatividade integral expressa na dissertação de Tavares (2022) foi citada por Guérios, Góes H. e Góes A. (2024), devido apresentar uma tese da temática da criatividade que integra concepções multidimensionais, multirreferenciais, transdisciplinares e complexas.

CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que a criatividade integral, para que de fato aconteça, seja em âmbito individual ou coletivo, há de considerar movimentos multirreferenciais, multidimensionais, transdisciplinares, sendo pensados, de forma complexa.

São ações que consideram as características das perspectivas globais da criatividade, como processo, produto, condição/ambiente, pessoa/personalidade em um movimento de articulação com as necessidades contextuais, a partir de uma conscientização visando a polinização de ações por meio da enunciação.

REFERÊNCIAS

GUÉRIOS, Ettiéne Cordeiro; GÓES, Heliza Colaço; GÓES, Anderson Roges Teixeira (Orgs.). **Complexidade e formação de professores: entrelaces interteóricos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MENCHÉN BELLÓN, Francisco. La sociedad creativa debe superar la distopía. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 139-153, jan.-jun. 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Tradução de Mayra Pinto. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2018.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. Criatividade sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

TAVARES, Rejane Gomes. **Criatividade, escolas criativas e aspectos didático-pedagógicos complexos e transdisciplinares**. 2022. 927 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

TORRE, Saturnino de la. Conceito de Criatividade. In: TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. Tradução: Carmen Carballal. São Paulo: Madras, 2008. p. 271-276.

TORRE, Saturnino de la; VIOLANT, Verónica. **Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

A COMPLEXIDADE HUMANA A PARTIR DO “ESTADO DE JOGO”

GOMES, Alysson Carlos Ribeiro¹
MARTINS, Tatiane Meire²
PINHO, Maria José de³
VIDAL, Samuel Estevam⁴

RESUMO

A capacidade racional é a característica distintiva da humanidade (Descartes, 2006). Porém, Morin (2012) questiona a exacerbação do aspecto racional, apresentando o conceito Homo complexus, que ressalta, também, o lúdico, o imaginário, o poético, o prosaico e o agressivo, por exemplo. Huizinga (2001) cunha o conceito de Homo ludens, abstração que possibilita evidenciar a compreensão do ser humano além do âmbito racional. Sob uma perspectiva qualitativa e transversal, estabeleceu-se uma conexão conceitual entre o Homo complexus e o Homo ludens. O Estado de Jogo (Ludicidade) emergiu dessa situação, com potencial para enfatizar a complexidade humana, tornando-se uma estratégia pedagógica a ser estudada nas diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Desta maneira, observa-se a escola como um espaço propício à utilização didático-pedagógica da Ludicidade, consoante fator que potencializa o reconhecimento da complexidade humana no processo de trabalho docente.

Palavras-chave: Homo complexus. Homo ludens. Abordagem pedagógica. Estado de Jogo.

INTRODUÇÃO

O aspecto racional tem, historicamente, ocupado destaque na constituição humana. Para Descartes (2006), a razão é o atributo principal da humanidade. Neste contexto, reputa-se o surgimento do Homo *sapiens* e Homo *faber*. No entanto, Morin (2012) considera que a humanidade é composta de maneira complexa. Não desconsiderando a razão, se propõe a discutir outras dimensões humanas como o lúdico, o imaginário, o poético, o prosaico e o agressivo, por exemplo. Emerge, assim, o conceito Homo *complexus*.

Considerando que “se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (Huizinga, 2001, p. 6), esse ultrapassar de barreiras do racionalismo fortalece a busca pela relação conceitual entre Homo *complexus* e Homo *ludens*, em prol de uma maneira pedagógica de abordar a complexidade humana. Reputa-se que, conforme Huizinga (2001), neste texto Jogo e Ludicidade serão postos como sinônimos.

Sendo assim, ao chamar a atenção para a composição complexa da humanidade, e a relevância da Ludicidade, objetiva-se articular um diálogo

1
2
3
4

conceitual entre Homo *complexus* em Morin (2012) e *Homo ludens* em Huizinga (2001), com vistas a reverberar em possibilidade de abordar pedagogicamente a complexidade humana, a partir da Ludicidade. A essa estratégia dar-se-á o nome de “Estado de Jogo”.

METODOLOGIA

O texto está articulado a partir de perspectiva qualitativa e transversal, propondo um diálogo conceitual entre Homo *complexus* em Morin (2012) e *Homo ludens* em Huizinga (2001).

Para tanto, a compreensão de Ludicidade foi analisada nas obras: método 5: humanidade da humanidade (Morin, 2012) e *Homo ludens* (Huizinga, 2001).

Considerando a relevância da Ludicidade aos seres humanos, o referido percurso intentou observá-la em relação às características postas por cada um dos autores, com vistas a sustentar o referido diálogo conceitual.

DISCUSSÃO

Em geral, convivemos com conhecimentos que nos levam a naturalizar ideias que permitiram o reconhecimento do progresso humano (Moraes, 2014). A distinção entre seres racionais e irracionais reforça o conceito de *Homo sapiens* como uma representação do ser humano sob a perspectiva de uma análise racional da realidade.

No entanto, com o decorrer do tempo, mediante produções concretas, surge uma nova dimensão do ser humano: o *Homo faber* (Morin, 2012). Ante a caracterização pensante e/ou fabricante dos seres humanos, é relevante considerar o emergir do processo de racionalização, ou seja, o uso exacerbado da razão.

Conforme Behrens (1999), a maneira newtoniana-cartesiana de observar a realidade, se desdobrou em um processo de simplificação a partir de fragmentações do conhecimento. Estas, são caracterizadas por áreas, que geram cursos, que necessitam de disciplinas, as quais seguem especialismos.

Entretanto, Edgar Morin aventura-se em problematizar que, para além de pensar e fabricar, os seres humanos são afetivos, lúdicos, poéticos, prosaicos, agressivos, consumidores, economistas. Por isso, são *complexus* (Morin, 2012).

Ressalta-se que a imaginação, a iluminação e a criação, sem as quais o progresso das ciências não seria possível, entram na ciência secretamente, não são identificáveis e, epistemologicamente, são sempre condenáveis (Morin, 2015).

Reputa-se que, conforme Huizinga (2001), o pensamento humano sempre se dirigiu à esfera do puro jogo, e sua condição de transitar entre racionalidade e irracionalidade, situação em que o ser humano revela sua essência.

Destaca-se que, “mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica” (Huizinga, 2001, p. 4). Ou seja, ainda que com a exacerbação do aspecto racional, a Ludicidade mantém-se pulsante, algo que reforça a complexidade humana.

O termo ludicidade (com letra minúscula) está presente em diversos contextos. Conceitualmente, permeia dimensões até mesmo inumanas, e, por isso, é apresentada como algo anterior à cultura. Dessa forma, aprofundar a compreensão

sobre ela, bem como o seu impacto social, sobretudo no âmbito escolar, é relevante, uma vez que a rotina pode suprimi-la (Huizinga, 2001).

Com vistas a assegurar-lhe sua grandeza, quando a Ludicidade é elevada a Conceito, torna-se necessário superar a compreensão de atividade lúdica, uma vez que o aspecto lúdico é interiorano a cada indivíduo(a), não podendo ser terceirizado. Em outras palavras, o que é lúdico para uma pessoa, nem sempre será a outra (Luckesi, 2014).

Dessa forma, tendo em vista que a Ludicidade desperta o prazer individual, bem como que os momentos de aprendizado revelam diferentes sentimentos nos(as) aprendizes, os ambientes livres de pressões tornam-se mais leves e engajadores.

Retornando aos limites racionais, a Ludicidade os ultrapassa, uma vez que os cachorros brincam e, [...] no jogo e na embriaguez, o ser humano se revela (Huizinga, 2001).

Para além, vale considerar que a Ludicidade é “muito forte em alguns indivíduos, a bancar o bufão, o clow, a palhaçada, a paródia, que nunca deixam de romper a casca da seriedade, como se o homo ludens quisesse, de dentro, rasgar a máscara do Homo sapiens” (Morin, 2012, p. 130).

Desta maneira, ao considerar as relações “que liga e opõe racionalidade, afetividade, imaginário, mito, estética, lúdico, despesa, o ser humano vive sua alternância de prosa e poesia, em que a privação de poesia é tão fatal quanto a privação de pão” (Morin, 2012, p. 141) e, com isso, a complexidade humana fica latente.

Mediante o diálogo conceitual aqui organizado, destaca-se a relevância social da escola, bem como os desafios referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, incentivar reflexões acerca de estratégias que considerem a complexidade humana e promovam a aprendizagem é crucial, já que um dos principais desafios da instituição de ensino é gerenciar o conhecimento, especialmente no que se refere ao estímulo ao sentimento de pertencimento ao ambiente de aprendizagem.

Neste âmbito, vale salientar que “as comunidades de jogadores tendem a se tornar permanentes, mesmo depois que o jogo termina” (Huizinga, 2001, p. 12), ou seja, há uma superação dos limites, reforçando a possibilidade de aprender no âmbito do lúdico.

Desta maneira, ao transcender os limites da racionalidade, observa-se que a Ludicidade dialoga com a complexidade. Essa oportunidade de nos revelarmos em essência, a intitulamos de “Estado de Jogo”. Para além, a observamos consoante possibilidade de abordar pedagogicamente a complexidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, ao enfatizar a natureza multifacetada dos seres humanos, o “Estado de Jogo” refere-se à condição em que os(as) indivíduos(as) se envolvem ludicamente em ações que transcendem o aspecto racional, reverberando a espontaneidade e complexidade humana.

Essa compreensão passa ser notada como relevante ao planejamento e labor docente, sugerindo-se que possa ser ampliada consoante abordagem pedagógica da complexidade humana.

Por ser assim, o “Estado de Jogo” é anunciado como relevante ao contexto da educação formal, como possibilidade de aprimoramento do processo de desenvolvimento do aprendizado dos(as) respectivos(as) sujeitos(as) que o vivenciam.

Para além, observa-se a possibilidade de contribuição para a riqueza da experiência humana. Intencionalmente, ao ser problematizado como ferramenta pedagógica, potencializa compreensões aprofundadas em relação às complexas interações humanas com diversos processos de aprendizagens.

Ainda no referido campo, o “Estado de Jogo” pode ser considerado consoante estrutura essencial à compreensão do que significa ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Capes por concessão de bolsa de estudos.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida Behrens. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

DESCARTES, René Descartes. **Discurso do método**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

HUIZINGA, Joan Huizinga. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>>. Acesso em: 26 set. 2024.

MORAES, Maria Cândida de Moraes. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista entreideias: Cultura, Educação e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540/8966>>. Acesso em 08 de jun. de 2023.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade a identidade humana**. ed. 5. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA POR MEIO DE MULTILETRAMENTOS

Autor
Autor

RESUMO

A contação de histórias é uma arte presente nas tradições de vários povos desde tempos antigos, por meio de narrativas orais passadas de geração a geração. O objetivo geral deste estudo foi explorar o potencial dos multiletramentos na contação de histórias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando as conexões entre essa prática e a promoção da criatividade segundo Saturnino de La Torre. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, buscando entender como os multiletramentos podem ser integrados à prática pedagógica da contação de histórias. Os resultados indicaram que a inserção de atividades pedagógicas que integram multiletramentos à contação de histórias enriquece o conhecimento dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências em diversas formas de representação da linguagem e comunicação.

Palavras-chave: Contação de histórias; Multiletramentos; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A prática da contação de histórias é um elemento ancestral que transcende culturas e épocas, desempenhando um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. No contexto educacional contemporâneo, essa prática se apresenta como uma abordagem pedagógica enriquecedora, possibilitando a expressão através de diferentes formas de comunicação. A incorporação dos multiletramentos na contação de histórias não apenas potencializa essa prática, mas também amplia as experiências de aprendizagem dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências em múltiplas linguagens e modos de comunicação.

Segundo Dias e Rocio (2019), a contação de histórias estimula o pensamento crítico e reflexivo, bem como a expressividade dos sentimentos tanto dos estudantes quanto dos personagens narrados, proporcionando vivências relacionadas à sensibilidade, emoção e autoconhecimento. Nesse sentido, a abordagem dos multiletramentos, conforme Rojo (2012), refere-se à diversidade de práticas de letramento que surgem em resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas da era contemporânea. Esse conceito amplia a compreensão tradicional de letramento, englobando não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também a capacidade de interpretar e produzir significados por meio de diversas linguagens e modos de comunicação.

O presente estudo tem como objetivo explorar o potencial dos multiletramentos na contação de histórias no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando as interseções entre essa prática e a promoção da criatividade, conforme os princípios de Saturnino de La Torre (1982). Adicionalmente, este trabalho discute como as estratégias didáticas inovadoras e criativas podem

enriquecer o processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da educação básica.

De acordo com La Torre (1982), a criatividade é uma ferramenta educacional fundamental, capaz de promover o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, atitudinais e pragmáticas. Em sua obra "Educar en la creatividad", o autor argumenta que a criatividade, enquanto conteúdo formativo, oferece um potencial educacional superior ao de qualquer outro componente curricular. Além disso, La Torre (1982) ressalta a importância de um programa educativo que estimule o desenvolvimento criativo nas dimensões do ser, saber, fazer e querer, integrando aspectos da pessoa, do processo, do ambiente e do produto.

A integração dos multiletramentos à contação de histórias, portanto, enriquece o processo educativo, tornando-o mais inclusivo, interativo e relevante para os desafios contemporâneos. Ao utilizar diferentes modos de comunicação e tecnologias digitais, os educadores podem transformar a contação de histórias em uma ferramenta poderosa de aprendizagem e expressão, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também promovendo a criatividade, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural e tecnológica.

Por fim, a motivação deste estudo decorre da crescente necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas às demandas de um mundo em constante mudança, no qual a contação de histórias, mediada por multiletramentos, emerge como uma abordagem dinâmica e transdisciplinar, capaz de engajar os estudantes em um processo de aprendizagem significativo e criativo. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para a formação de professores e pesquisadores, oferecendo subsídios para a implementação de práticas educativas inovadoras que atendam às necessidades e potencialidades dos estudantes no contexto escolar contemporâneo.

METODOLOGIA

o adota uma abordagem qualitativa com o intuito de investigar as práticas de contação de histórias e a integração dos multiletramentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca de uma compreensão profunda de fenômenos sociais e culturais específicos, priorizando a análise descritiva e interpretativa em detrimento de abordagens quantitativas ou estatísticas (Fontelles et al., 2009). Esse tipo de pesquisa é particularmente adequado para investigar processos complexos de ensino e aprendizagem, oferecendo uma visão rica e detalhada das práticas pedagógicas em questão.

Além disso, a natureza exploratória do estudo visa proporcionar uma compreensão inicial sobre o fenômeno em análise, isto é, a inserção dos multiletramentos na prática pedagógica da contação de histórias. A pesquisa exploratória é fundamental em contextos em que há pouca literatura consolidada ou onde se pretende identificar novos padrões, conceitos e hipóteses que possam ser aprofundados em estudos subsequentes. Dessa forma, o presente estudo busca investigar as possibilidades e os desafios relacionados à utilização dos multiletramentos como ferramenta pedagógica, bem como o seu impacto no desenvolvimento criativo dos estudantes.

A partir dessas abordagens metodológicas, o estudo pretende gerar uma compreensão mais ampla e aprofundada de como a prática da contação de histórias,

mediada por multiletramentos, pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e criativas dos estudantes. A investigação também visa fornecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras no contexto educacional dos Anos Iniciais.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A contação de histórias, mediada por diferentes formas de letramento, sejam elas orais, manuscritas ou digitais, é essencial para a transmissão de conhecimento, tanto social quanto psicológico. Rojo (2004) destaca que ler envolve múltiplos processos, como capacidades perceptuais, cognitivas e discursivas, todas dependentes do contexto e dos objetivos de leitura. A contação de histórias, como uma expressão artística e cultural, manifesta-se de forma marcante na tradição popular, sendo transmitida oralmente de geração em geração. Como observa Pereira (1986), "cultura é a maneira de pensar, agir e reagir do homem em sociedade".

Historicamente, a comunicação popular se organizou a partir da oralidade, proporcionando uma troca de experiências, fantasias e conhecimentos entre indivíduos e grupos. Segundo Abramovich (1989), contar histórias abre "todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências dos personagens", conectando os estudantes a valores, tradições e crenças que ampliam sua percepção de mundo.

A inserção dos multiletramentos na contação de histórias transforma essa prática, tradicionalmente vista como uma forma de entretenimento passivo, em uma ferramenta ativa de estímulo à leitura, criatividade e interação com o meio. Santos (2019) observa que a contação de histórias, quando associada aos multiletramentos, estimula o desenvolvimento da criatividade e da personalidade dos estudantes, oferecendo uma ampla gama de recursos pedagógicos, incluindo textos, imagens, áudios e vídeos. Dessa forma, os estudantes se tornam protagonistas no processo de criação, adaptando e recriando narrativas com base nos diferentes modos de representação oferecidos pelos multiletramentos.

A diversificação dos recursos pedagógicos, sejam analógicos ou digitais, é crucial para despertar a imaginação e criatividade dos estudantes. Ao integrar textos, vídeos, quadrinhos e outras formas de expressão, os educadores ampliam o escopo da contação de histórias, possibilitando que os estudantes não apenas ouçam, mas também criem suas próprias narrativas. La Torre (2005) destaca que a criatividade deve ser um componente central do currículo escolar, preparando os estudantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. A carência de estímulos criativos no ambiente escolar pode ter repercussões negativas no desenvolvimento futuro dos indivíduos, sendo fundamental que a criatividade seja continuamente incentivada ao longo do processo educativo.

A incorporação de multiletramentos na contação de histórias não deve ser vista como uma tendência passageira, mas como uma estratégia para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo-os em um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo. Rojo (2012) argumenta que vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pela multiplicidade de formas de comunicação, sendo essencial que os educadores utilizem essa diversidade semiótica

para enriquecer as experiências pedagógicas. Ao combinar linguagens verbais, visuais e digitais, os professores podem transformar a contação de histórias em uma prática educativa inclusiva e inovadora.

O uso de multiletramentos estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade dos estudantes de criar e visualizar cenários e histórias mentais, promovendo, assim, a geração de ideias inovadoras e a resolução criativa de problemas. Como La Torre (2005) observa, a importância de desenvolver habilidades criativas está diretamente relacionada à necessidade de promover uma melhoria contínua. Quando integrados ao currículo escolar, os multiletramentos enriquecem o processo educativo e criam um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades inovadoras e criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, quando aliada aos multiletramentos, emerge como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, ao possibilitar o engajamento em atividades diversificadas que promovem a criatividade, a oralidade e a interação social. Essa abordagem estimula a imaginação, a capacidade de expressão e a curiosidade dos estudantes, contribuindo significativamente para seu processo de aprendizagem. Por meio das diversas formas de representação proporcionadas pelos multiletramentos, os estudantes participam de maneira ativa, seja na criação de narrativas, na adaptação de histórias ou na exploração de diferentes desfechos.

Ao ser integrada ao contexto escolar, a contação de histórias deve ser valorizada como uma ferramenta pedagógica fundamental. Sua contribuição vai além do entretenimento, promovendo momentos de ensino prazerosos e favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Ademais, a prática estimula a ludicidade e facilita o contato dos estudantes com múltiplas formas de letramento, o que é especialmente relevante no atual contexto multimodal.

No entanto, o uso dos multiletramentos na contação de histórias ainda enfrenta desafios, principalmente devido à falta de familiaridade dos professores com essas práticas e à ausência de formação adequada. Muitos educadores não reconhecem o potencial dos multiletramentos ou não sabem como aplicá-los de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o presente estudo destaca a necessidade urgente de promover debates acadêmicos e científicos que abordam a inserção dos multiletramentos no ensino, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As contribuições deste trabalho estão centradas na demonstração do valor pedagógico da contação de histórias mediada pelos multiletramentos e no incentivo à implementação de práticas inovadoras que promovam a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, o estudo oferece subsídios para a formação de professores, ao apontar caminhos para a superação dos desafios relacionados ao uso dos multiletramentos em sala de aula. Com isso, espera-se que os educadores possam explorar mais amplamente essas ferramentas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e interativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, Tatiane Corrêa; ROCIO, Gisele Cordeiro do. A arte de contar histórias como prática pedagógica. **Cadernos Intersaberes**, v.8, n.15, 2019.

FONTELLES, Mauro José; SIMOES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v.23, n.3, p.1-8, 2009.

LA TORRE, Saturnino de. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

LA TORRE, Saturnino de. **Educar en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar**. Narcea. 1982.

ROJO, Roxane. **Diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, Kerollen Gianine da Silva. **A contação de história no ensino fundamental: um olhar a partir do estágio supervisionado**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v.6, n.12, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL EM SALA DE AULA

BARROS, Vitoria Moreira¹
HOINACKI, Micheli Leal²
FERNANDES, Ariany do Prado³
SILVA, Madalena Pereira da⁴

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Para a realização desta, foi feita uma análise do Documento de Formação de Articuladores Locais do Programa de Inovação Educação Conectada, onde das 4 dimensões destacadas, analisamos a dimensão competência (formação). Ainda, foi feita uma revisão documental, onde foi explorado a Política de Inovação Educação Conectada e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Como resultado da pesquisa, evidenciamos que a tecnologia só trará benefícios às instituições de ensino se atrelada ao seu uso pedagógico, onde o professor será o mediador na relação tecnologia e aluno. Dessa forma, se torna essencial a promoção de formação de professores para o uso da tecnologia digital em sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologia em sala de aula. Formação de professores. Política de inovação educação conectada. Plano nacional de educação.

INTRODUÇÃO

A [Lei Nº 14.180, de 1º de Julho de 2021](#) institui a Política de Inovação Educação Conectada em conformidade com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (Brasil, 2014).

Conforme o artigo 2º da Política de Inovação Educação Conectada, seu objetivo é “assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como

¹ Universidade Federal do Tocantins. vitoriamoreira1990@gmail.com, 0009-0008-1498-9258, <https://lattes.cnpq.br/1848360081446395>.

² Universidade Federal do Tocantins. vitoriamoreira1990@gmail.com, 0009-0008-1498-9258, <https://lattes.cnpq.br/1848360081446395>.

³ Universidade Federal do Tocantins. vitoriamoreira1990@gmail.com, 0009-0008-1498-9258, <https://lattes.cnpq.br/1848360081446395>.

⁴ Universidade Federal do Tocantins. vitoriamoreira1990@gmail.com, 0009-0008-1498-9258, <https://lattes.cnpq.br/1848360081446395>.

ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2021).

Com a implementação dessa lei, nota-se que o uso de tecnologias digitais em sala de aula está cada vez mais recorrente, onde o ensino tradicional vem sendo substituído pelo ensino inovador. Dessa maneira a formação de professores é essencial para que o professor consiga desenvolver o uso da tecnologia em sala de aula, e que a mesma esteja atrelada ao processo de ensino- aprendizagem dos estudantes.

A formação de professores para o uso de tecnologias em sala de aula é assegurada no artigo 3º da Política de Inovação Educação Conectada, onde define que um de seus princípios é o “incentivo à formação dos professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia” (Brasil, 2021).

Como materialidade deste debate, foi feita uma análise do Documento de Formação de Articuladores Locais do Programa de Inovação Educação Conectada, onde o mesmo aponta 4 dimensões: visão, competências (formação), recursos educacionais digitais e infraestrutura. A dimensão competência (formação) trata da formação de professores e gestores para o uso de tecnologia no ambiente educacional.

Com base na dimensão competência (formação), está posto no Documento de Formação a importância da formação de professores para a mediação da tecnologia ao estudante. Ainda, observa-se que no Documento de Formação são existentes dificuldades para a realização do planejamento de formações para os professores, pois:

A inserção de tecnologias na sala de aula nos desafia a repensar não só a formação, mas também o currículo, a função do professor e o papel da escola e da educação no século XXI.” (Brasil, 2018, p. 41).

Castro (2009) ao analisar os sistemas de educação brasileira pontua que, a mera existência de aparatos tecnológicos nas escolas não resultará no desempenho acadêmico dos alunos.

Pesquisas nacionais e internacionais indicam que a simples existência de computadores nas escolas não se traduz em melhoria de desempenho, embora o acesso a computadores e Internet sejam muito valorizados pela sociedade e tenham alto impacto político. Obviamente, dotar as escolas de computadores, melhorar o acesso à Internet e capacitar professores e alunos para o uso da informática são ações importantes para promover a inclusão digital e democratizar informações indispensáveis para entender o mundo que nos cerca. Resta saber como o uso dos computadores poderá de fato fazer diferença na aprendizagem. (Castro, 2019, p.09).

Dessa maneira, torna-se essencial a capacitação de professores, para que os mesmos utilizem a tecnologia digital em prol da educação. Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar os principais desafios enfrentados pelos professores no uso de tecnologias digitais na sala de aula, com foco na formação continuada desses profissionais.

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza bibliográfica, onde foram revisados artigos e leis com a temática da tecnologia em sala de aula voltada para o uso pedagógico. Foi feita a análise do Documento de Formação de Articuladores Locais do Programa de Inovação Educação Conectada (Brasil, 2018), o qual fundamentará a presente pesquisa. Neste Documento foi encontrado 4 dimensões: visão, competência (formação), recursos educacionais digitais e infraestrutura, das quais iremos analisar apenas a dimensão competência (formação).

BREVE ANÁLISE DA DIMENSÃO COMPETÊNCIA (FORMAÇÃO)

O curso 'Formação de Articuladores Locais do Programa de Inovação Educação Conectada' é ofertado pelo portal AVAMEC, do Ministério da Educação. O mesmo está estruturado em 7 módulos dispostos em 3 blocos, totalizando 78h de formação a distância.

Para o Documento de Formação na dimensão competência é essencial que os professores e gestores tenham conhecimento sobre o uso das tecnologias articuladas ao ensino, portanto é necessária a definição de competências a serem desenvolvidas e estimuladas tanto pelos professores, quanto pelos gestores.

Como materialidade das competências, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)¹ elaborou uma lista com propostas de competências necessárias para que os professores consigam fazer o uso da tecnologia em sala de aula, organizada e dividida em três dimensões, que iremos debatê-las a seguir.

A dimensão pedagógica é a efetivação do uso das tecnologias educacionais para apoiar as práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Sendo assim, conforme posto no Documento, o professor tem que ser capaz de utilizar as tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos, além de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem e gestão da sala de aula.

A dimensão social, ética, legal e cidadã é saber utilizar a tecnologia para discutir a vida em sociedade, além de debater modos de usar tecnologia de forma responsável e ética. Nessa dimensão, o professor tem que ser capaz de utilizar tecnologia para incentivar a participação social e cívica, promovendo assim a cidadania digital.

A dimensão de desenvolvimento e responsabilidade profissional é saber usar a tecnologia para garantir a atualização do professor e o seu crescimento profissional. Dessa forma, o professor tem que ser capaz de utilizar a tecnologia nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional, além de usar a tecnologia para avaliar a sua prática e implementar ações para melhorias.

Para o documento de formação é fundamental que os professores conheçam os recursos educacionais disponíveis na instituição de ensino, além da infraestrutura da mesma. Vale ressaltar que a formação desses professores não deve ser voltada ao mero manuseio do aparelho tecnológico, mas como associar esse aparelho

¹Associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira.

tecnológico ao processo de formação dos estudantes. Conforme o Documento de Formação, “novas temáticas devem ser sempre trabalhadas para possibilitar participação e formação completa e continuada aos professores e gestores” (Brasil, 2018, p. 40).

O Documento de formação aponta que o principal desafio ao planejar formações efetivas para os professores, é devido que a inserção da tecnologia em sala de aula desafia a repensar o currículo e a função do professor. Aponta ainda a complexidade existente da formação de professores para o uso de tecnologia, onde essa formação “é um processo de apropriação gradual, vinculado à evolução de práticas, de pensamentos, de atitudes e de novos papéis que o docente experimenta e propõe a seus alunos” (Brasil, 2018, p. 36).

O movimento Todos pela Educação¹ realizou uma pesquisa intitulada “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula” onde foram entrevistados 4 mil professores dos Ensinos Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de todo o Brasil no primeiro semestre de 2017. Os resultados apontam que 55% dos professores da rede pública brasileira utilizam tecnologia digital regularmente em sala de aula. Os professores apontam ainda a necessidade da presença de um profissional de referência em tecnologia digital dentro da escola, para que assim minimize as dificuldades quanto ao uso da tecnologia no ambiente escolar.

Segundo a pesquisa existem barreiras para o uso de tecnologia digital por parte da maioria dos professores, sendo elas:

1. Dificuldades em usar tecnologia digital e o acesso à formação impacta no seu uso;
2. Os professores entendem que a tecnologia digital aumenta a pressão sobre o trabalho;
3. Os professores acham a escola mal equipada, mas mesmo assim há espaço para atuar;
4. Os professores não associam o uso da tecnologia digital ao desempenho do aluno.

Dessa forma é essencial a formação de professores para o uso de tecnologia em sala de aula, para que assim diminua os entraves existentes, ainda é importante deixar claro nessas formações como a tecnologia digital vai impactar no desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões feitas, observamos que a formação continuada dos professores é de extrema relevância para o uso eficaz das tecnologias digitais. Ainda, destacamos que a tecnologia pode trazer inúmeros benefícios às instituições de ensino, mas se estiver atrelada ao seu uso pedagógico, onde o professor será o mediador na relação tecnologia e aluno.

¹ O movimento teve parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Natura, Itaú BBA, Fundação Telefônica Vivo e Samsung.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017.** Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017a. Acesso em: 05 de set. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Acesso em: 05 de set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de Articuladores Locais do Programa de Inovação Educação Conectada.** 2018. Acesso em: 05 de set. 2024. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/curso_formacao_articuladores_locais_diagramado_17122018.pdf.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:** avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, p. 5-18, 2009. Acesso em: 05 de set. 2024. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. **O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?** 2017. Acesso em: 29 set. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>.

LEARNING WITH FUN: MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINAGEM DE LÍNGUA INGLESA

RECALCATTI, Rosemery¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

Este trabalho investiga a relevância da música no ensino da língua inglesa, utilizando abordagens lúdicas para aumentar a motivação dos estudantes e aprimorar suas habilidades de leitura e escrita. Reconhecendo a música como um contato diário com o idioma, a pesquisa visa desenvolver estratégias educativas dinâmicas em um grupo de 22 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Paulo Blasi, em Campos Novos-SC. A metodologia envolveu pesquisa-ação e revisão bibliográfica, fundamentando-se em teorias de autores como Chomsky e Vygotsky. Professores de inglês avaliaram os resultados, destacando a pertinência da metodologia empregada. Os resultados indicaram que a abordagem lúdica proporcionou um ambiente de aprendizagem mais interativo, onde os estudantes foram protagonistas, evidenciando a música como um elemento motivacional essencial no processo educativo. A pesquisa, assim, contribui para um ensino de línguas mais envolvente e eficaz.

Palavras-chave: Língua inglesa. Música. Ensino.

INTRODUÇÃO

A música, como forma de expressão cultural, se destaca como um recurso atrativo no ensino da língua inglesa, proporcionando uma abordagem mais envolvente e dinâmica em comparação a textos escritos convencionais.

Este estudo, intitulado “Learning with fun: música como instrumento de ensinagem de Língua Inglesa”, visa explorar metodologias que integrem a música ao currículo escolar, enfatizando a importância de uma seleção criteriosa das canções, permitindo que os estudantes participem ativamente do processo de escolha.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio na Escola de Educação Básica Paulo Blasi, utilizando a abordagem da ensinagem de Pimenta e Anastasiou (2002). Além de promover a compreensão da música como um meio de convivência com a língua estrangeira, o estudo buscou investigar a eficácia de estratégias lúdicas que incentivassem a participação dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente educacional inovador e significativo.

A pesquisa se insere na linha de políticas públicas e gestão da educação, visando a melhoria da qualidade do ensino de línguas.

¹ UNIARP. E-mail: rosemery.recalcatti@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2012-745X> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1124293612039124>

² UNIARP. Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, com enfoque qualitativo, realizada na Escola de Educação Básica Paulo Blasi, envolvendo estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A população alvo é composta por 22 alunos, com a participação da professora regente. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e formulários, que buscavam capturar a percepção dos estudantes sobre o uso da música no ensino de inglês, além de sua motivação e engajamento nas atividades propostas.

A análise de dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizando técnicas de categorização e codificação. A análise léxica e sintática foi aplicada para identificar padrões, por meio da contagem de palavras-chave e a construção de nuvens de palavras e gráficos, com apoio de ferramentas como Google Formulários. As normas éticas foram respeitadas, garantindo a confidencialidade e o consentimento dos participantes. A pesquisa buscou transformar dados em insights aplicáveis, validando a hipótese sobre a eficácia da música como ferramenta pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A língua inglesa se destaca como um elemento central na globalização, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional. Seu domínio é considerado essencial, pois amplia oportunidades de emprego e facilita a comunicação em um mundo interconectado. O conhecimento do inglês enriquece currículos, permitindo acesso a experiências e interações culturais diversas. Além disso, a música emerge como uma ferramenta motivadora e envolvente que torna o aprendizado da língua mais significativo.

A aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, é fundamental para promover cidadania crítica e compreensão intercultural. Documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltam a importância do ensino de línguas não apenas como uma obrigação, mas como uma oportunidade para o desenvolvimento integral dos estudantes. É essencial que o ensino de inglês seja integrado a práticas pedagógicas relevantes, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas e apreciem a diversidade cultural.

No entanto, o ensino de inglês enfrenta desafios, incluindo a falta de motivação dos estudantes e a necessidade de metodologias mais eficazes. A adoção de tecnologias e práticas lúdicas, como o uso de músicas, pode tornar o aprendizado mais acessível e interessante. Educadores precisam refletir sobre suas abordagens, buscando conectar o aprendizado à realidade dos estudantes e promovendo uma educação que valorize a comunicação e a interação cultural.

Apesar das percepções de que o aprendizado de inglês pode ser inútil, a fluência nesse idioma oferece vantagens significativas. A BNCC e especialistas defendem que o aprendizado de uma nova língua deve ser um processo aditivo, que enriquece as competências do aprendiz, em vez de substituí-las. Reconhecer o inglês como língua franca apresenta desafios que exigem uma reflexão mais profunda sobre a relação entre língua, identidade e cultura, promovendo a empatia e a tolerância.

A fluência em inglês proporciona acesso a oportunidades profissionais, recursos educacionais e enriquecimento cultural. Além disso, ser bilíngue pode ter efeitos positivos na saúde cognitiva, como a redução do risco de demência. Portanto,

os benefícios do bilinguismo, tanto pessoais quanto cognitivos, ressaltam a importância de aprender inglês, desafiando a ideia de que esse esforço é em vão.

O ensino de inglês na educação básica e no ensino médio enfrenta sérios desafios. A falta de professores qualificados, recursos didáticos e tecnologia compromete a formação dos estudantes, especialmente considerando que muitos estudantes têm seu primeiro contato com a língua apenas no 6º ano. No ensino médio, a situação se agrava com a continuidade da escassez de professores e a ênfase em testes que priorizam a memorização em detrimento das habilidades de comunicação. A falta de relevância percebida do inglês na vida dos estudantes resulta em desmotivação.

Políticas públicas devem ser implementadas para melhorar a educação no Brasil, incluindo investimentos em infraestrutura e valorização de professores. O ensino de inglês deve ser uma prioridade nas diretrizes educacionais, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, que visa garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Quanto às abordagens e metodologias de ensino, diversas abordagens têm sido utilizadas no ensino de inglês, refletindo a evolução das práticas educacionais. A Abordagem Comunicativa enfatiza a interação e a comunicação real, enquanto o Método Direto prioriza a fala desde o início. O Ensino Baseado em Tarefas incentiva atividades práticas que utilizam o inglês em situações cotidianas. Essas metodologias reconhecem a importância da interação social e da experiência contextualizada no aprendizado.

O Ensino Integrado de Habilidades busca desenvolver as quatro habilidades principais — fala, audição, leitura e escrita — de maneira equilibrada. Essa abordagem proporciona uma experiência rica e completa, preparando os estudantes para uma comunicação eficaz. O uso de músicas, por exemplo, exemplifica uma metodologia que torna o aprendizado mais contextualizado e envolvente.

A BNCC enfatiza a necessidade de adaptar o ensino à diversidade linguística e cultural, reconhecendo a função social do inglês no mundo atual. Essa perspectiva incentiva a valorização das diferentes formas de inglês, promovendo uma aprendizagem inclusiva e relevante.

O cinema e a música são ferramentas significativas no aprendizado de inglês. O cinema proporciona um ambiente autêntico, onde os estudantes se familiarizam com sotaques e estilos de fala, além de mergulharem na cultura dos países de língua inglesa. A música, por sua vez, oferece uma experiência envolvente que transcende barreiras culturais e linguísticas. Como apontado por Genival Francisco (2021), a música pode ser um recurso didático poderoso, promovendo a compreensão auditiva e discussões sobre conteúdo cultural.

Integrar música nas aulas de inglês não só supera dificuldades estruturais, mas também promove uma educação mais inclusiva e inspiradora. Ao explorar diferentes tradições e valores, a música permite que os estudantes desenvolvam uma apreciação pela diversidade cultural, tornando o aprendizado mais significativo.

Em suma, o domínio da língua inglesa é vital no mundo contemporâneo e seu ensino deve ser adaptado às necessidades dos estudantes, utilizando abordagens interativas e recursos culturais como cinema e música. Esses elementos não apenas enriquecem o aprendizado, mas também preparam os estudantes para uma comunicação eficaz em um mundo cada vez mais interconectado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua inglesa se estabelece como um pilar essencial na era da globalização, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos. Seu domínio não só amplia oportunidades de emprego, mas também facilita a comunicação em um mundo interconectado, permitindo um enriquecimento cultural significativo. Nesse contexto, o uso de recursos como a música se destaca como uma estratégia eficaz, tornando o aprendizado do inglês mais envolvente e relevante.

A aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, é uma ferramenta fundamental para promover a cidadania crítica e a compreensão intercultural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino de línguas deve ser visto como uma oportunidade de desenvolvimento integral dos estudantes, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e as habilidades linguísticas.

Entretanto, o ensino de inglês enfrenta diversos desafios, como a falta de motivação dos estudantes e a necessidade de metodologias mais eficazes e dinâmicas. A implementação de tecnologias e o uso de abordagens lúdicas são essenciais para tornar o aprendizado mais acessível e conectado à realidade dos estudantes. É imperativo que os educadores reflitam sobre suas práticas, buscando promover uma educação que vá além da mera memorização, valorizando a comunicação e a interação cultural.

Além disso, a fluência em inglês traz benefícios tangíveis, como acesso a recursos educacionais e oportunidades profissionais. A promoção do bilinguismo não apenas enriquece as competências linguísticas, mas também oferece vantagens cognitivas, como a melhoria da saúde cerebral. Esses fatores reforçam a importância de aprender inglês, desafiando percepções negativas que podem desvalorizar esse esforço.

Os desafios no ensino da língua inglesa, especialmente na educação básica e no ensino médio, são evidentes. A escassez de professores qualificados e a falta de recursos compromete a formação dos alunos. É crucial que políticas públicas sejam implementadas para garantir a valorização dos educadores e a melhoria da infraestrutura educacional, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

A diversidade de abordagens pedagógicas, como a Abordagem Comunicativa e o Ensino Integrado de Habilidades, demonstra a evolução do ensino de inglês, enfatizando a interação e a aplicação prática do idioma. O uso de ferramentas culturais, como cinema e música, não só enriquece a aprendizagem, mas também prepara os estudantes para uma comunicação eficaz em um ambiente globalizado.

Em conclusão, a língua inglesa é uma habilidade vital no mundo contemporâneo. Seu ensino deve ser adaptado às necessidades dos estudantes, utilizando metodologias interativas e recursos culturais que enriqueçam a experiência de aprendizado. Dessa forma, não apenas se promove a fluência na língua, mas também se contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para interagir em um mundo em constante transformação.

AGRADECIMENTOS

Ao PPGEB da UNIARP pelo apoio e o incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BECHTOLD, Ivan. **“Teacher! Tem música hoje?” música, uma estratégia de ensinagem para motivar o aprendizado de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador: SC. EdUniarp, 2024. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=3730>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente.**

ANNA, Marco Antônio Sant’ (tradutor). São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COSTA JÚNIOR, Genival Francisco. Experiências de Sequência Didática com letras de música para o ensino de Língua Inglesa. 2021. 70 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.189> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32182> Acesso em: 17 jun. 2024.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching.** Copyright, Designs Patents Act, 2001.

HYMES, D. **On communicative competence.** In: PRIDE, J. & J. Holmes. Sociolinguistic. Harmondsworth, Penguin, 1972.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2016.

KRAMSCH, Claire J. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 2019.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

LEFFA, V. J. . **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas.** In: Christine Nicolaidese; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** UNESCO, Cortez Editora, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo, Cortez, 2003.

MURPHEY, T. **Music and song.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília, Martins Fontes. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

WORDWALL. Atividades interativas e imprimíveis. 2021. Disponível em: <https://wordwall.net> Acesso em: 10 maio. 2024.

EDUCAÇÃO DO FUTURO: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ABRÃO, Rejane Spanholo¹
GOULART, Ruth Inês Dotta Godoy²
MAZZURANA, Elis Regina Mazzurana³

RESUMO

A tecnologia trouxe inúmeros benefícios a todos, porém, com ela vieram também muitos desafios. Na educação não poderia ser diferente, precisamos de uma reforma de pensamentos. Nesse sentido, a educação do futuro: o aluno como protagonista do processo de aprendizagem nos convida a rever conceitos, mudar a concepção da construção do conhecimento e inovar as metodologias de ensino, a fim de transformar o processo de aprendizagem. O presente trabalho tem por objetivo analisar o papel das metodologias ativas e das tecnologias na capacitação do aluno para assumir o papel central no seu processo de aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os principais resultados apontam a importância da transformação da educação, formando um cidadão mais crítico, consciente e responsável, que possa viver em harmonia com a natureza, com a diversidade cultural e com a tecnologia.

Palavras-chave: Educação do futuro. Metodologias ativas. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, principalmente com o advento de metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo. As metodologias ativas, ao promover a participação ativa dos estudantes em seu aprendizado, visam desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e autonomia. Aliadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), essas abordagens pedagógicas potencializam o engajamento e a personalização do ensino, oferecendo aos alunos ferramentas para se tornarem protagonistas de seu próprio desenvolvimento intelectual.

Este texto tem como objetivo analisar o papel das metodologias ativas e das tecnologias na capacitação do aluno para assumir um papel central em seu processo de aprendizagem. Justifica-se a elaboração desta análise pela crescente necessidade de adaptar o ensino às demandas contemporâneas, onde a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas à formação de indivíduos críticos e aptos a enfrentar as complexidades da sociedade atual. Compreender como essas

¹ Uniarp. rejanespabraao@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-4857-6250>

² Uniarp. goulart@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/009-0002-1852-8332>, <https://www.escavador.com/sobre/637445/ruth-ines-dotta-godoy-goulart>

³ Uniarp. elis.regina@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>, <http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>

metodologias e tecnologias podem transformar a prática docente e a experiência de aprendizado é essencial para construir um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando autores renomados e documentos importantes na área da educação, com abordagem qualitativa. Para Andrade (2010, p. 25) a pesquisa bibliográfica é “o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”, sendo muito relevante conhecer e analisar obras já publicadas sobre o assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias ativas surgem em um cenário educacional em constante transformação, onde o foco se desloca do professor como detentor exclusivo do conhecimento para o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Esse novo modelo de ensino valoriza a participação ativa do estudante, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e colaborativas, essenciais para enfrentar os desafios do século XXI. Nesse sentido, a incorporação de tecnologias educacionais e a adaptação às diferentes dinâmicas e contextos sociais são fundamentais para garantir uma educação inclusiva, equitativa e voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo.

As metodologias ativas, conforme exposto por Bacich e Moran (2018), só fazem sentido com a participação efetiva do aluno, estando sempre centradas na comunicação, reflexão e no pensamento crítico. Envolvendo o aluno de forma ativa, trazendo situações reais ou simuladas, de acordo com o meio social em que o aluno está inserido.

Vejamos alguns exemplos de metodologias ativas:

- **Aprendizagem baseada em problemas (ABP):** aprendizagem que se utiliza da junção da teoria e da prática para investigação de problemas complexos do mundo real. De acordo com Borochovcicius e Tassoni (2021, p. 19), “a ABP privilegia trabalhos em grupos que envolvam pensar, agir e sentir intensificando as relações entre os alunos e entre o professor e os alunos, com objetivos claros: pesquisar, debater e compreensões a respeito do estudado”. Valorizando a superação de desafios, a troca de experiências e a construção do conhecimento.
- **Aprendizagem baseada em projetos (ABP):** ou na língua inglesa (Project Based Learning) é, conforme Mendes *et al.* (2020, p. 164) “um conjunto de operações que tem o propósito de atingir um mesmo objetivo. Para construí-lo, é preciso considerar algumas particularidades para que haja a unidade de propósitos, esforços e ações”. Trata-se de uma aprendizagem com duração mais longa e resulta em um produto, podendo ser, por exemplo uma apresentação, um protótipo ou um produto.
- **Sala de aula invertida:** aprendizagem que inverte o sistema tradicional, ou seja, o aluno tem o primeiro contato com o conteúdo antes das aulas, e posteriormente o professor realiza a complementação, o debate e atividades,

com base no conhecimento adquirido pelos alunos. De acordo com Moran e Bacich (2018) é fundamental ter bom planejamento, tanto no material disponibilizado para o aluno anteriormente, como nas atividades que serão desenvolvidas presencialmente.

- **Gamificação:** aprendizagem através de elementos e mecanismos de jogos. Permitindo ainda a utilização de aplicativos educativos. Conforme sugere Tolomei (2017, p. 149) “o uso de games ou atividades gamificadas favorece o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas é inevitável, porque o uso dos games pode aproximar o processo de aprendizagem do estudante à sua própria realidade”. Essa metodologia cria um ambiente de competição e de motivação, de forma lúdica.
- **Ensino híbrido:** aprendizagem que une aulas presenciais e à distância, onde através de uma plataforma de ensino tem acesso às aulas e seus conteúdos. Para Brito (2020) o ambiente virtual e o presencial precisam ser indissociáveis, obedecendo os conteúdos curriculares com auxílio da internet e suas ferramentas. Essa metodologia vem sendo implantada na rede estadual de ensino de Santa Catarina para o novo ensino médio.
- **Cultura Maker:** aprendizagem através da ideia de fazer, construir. Também une teoria e prática, porém o aluno tem a oportunidade de desenvolver, testar, construir, refazer ou aprimorar alguma ideia. De acordo com Paula, Martins e Oliveira (2012, p. 2) “[...] é a ação de colocar a mão na massa, associada ao uso de recursos tecnológicos ou outras ferramentas de marcenaria onde o aluno tem autonomia para criar, modificar ou transformar objetos, sendo o principal protagonista do seu aprendizado”.

Ressalta-se a existência de outras metodologias ativas, todas visando o desenvolvimento de habilidades e competências, respeitando as diversidades dos alunos e suas vivências sociais. Silva, Kalhil e Souza afirmam que (2021, p. 51285) “evidentemente, existe um leque de metodologias ativas atuais e interessantes a serem utilizadas pelo docente nos dias atuais”. Porém, é necessário que se busque aquela que consiga atingir os objetivos estabelecidos, sendo fundamental um planejamento cauteloso. A educação é ferramenta fundamental para a transformação da sociedade, ela é responsável por possibilitar, através do conhecimento, mudanças efetivas no mundo inteiro. Para Freire (1996) a educação nos permite transformar o mundo, abrir novas possibilidades, mudar o meio em que estamos inseridos.

As metodologias ativas são ferramentas que auxiliam o aluno para que ele se torne o protagonista do seu processo de aprendizado. Contudo o aluno necessita desenvolver algumas competências para alcançar o protagonismo, dentre elas: aprender a conviver, que trata das relações e interações, onde o aluno necessita desenvolver competências como: trabalho em equipe, empatia e respeito; aprender a conhecer, que trata da educação permanente, buscar novos conhecimentos identificando boas fontes, onde o aluno necessita desenvolver competências como: experimentação, curiosidade e reflexão; aprender a fazer, trata de colocar em prática o conhecimento adquirido, para enfrentar diversas situações, inclusive imprevistos, para isso o aluno necessita desenvolver a sua autonomia, seu trabalho em equipe e seu pensamento crítico; aprender a ser, que trata do desenvolvimento integral do indivíduo (Delors, 2010). Para Trevisani e Corrêa (2020, p. 46) “Hoje, é esperado que

os estudantes desenvolvam outras competências além das cognitivas, como as pessoais e as sociais, para que possam agir e contribuir com a evolução e o desenvolvimento do meio em que vivem”. Tornando indivíduos críticos, conscientes e ativos na sociedade.

Hoje não é possível imaginar nossas vidas sem a tecnologia, ela é responsável por nos proporcionar muito conforto, trazendo rapidez e agilidade, sendo uma ferramenta fundamental de estudos e pesquisas, tudo isso na palma de nossas mãos. Para Scaico e Queiroz (2013, p. 892) “O poder das tecnologias está no fato de que elas podem ser amplificadas pela curiosidade, pela experimentação e pela auto expressão”.

Na educação a tecnologia veio a agregar, como ferramenta de exploração, de pesquisa, de experimentação, de curiosidade e de conhecimento. Ela oferece uma gama de ferramentas e de recursos que podem ser utilizados em favor da aprendizagem, principalmente nas metodologias ativas. Conforme exposto por Leite (2021, p. 187): “É preciso entender que as tecnologias digitais são mais do que recursos auxiliares, elas apresentam condições para o desenvolvimento do ensino, dando liberdade e democratização a informação e a construção do conhecimento”.

A educação do futuro utiliza as TCIs (Tecnologias de Comunicação e Informação) como instrumento para que o aluno seja o protagonista do seu processo de aprendizagem. Conforme Guimarães, Santos e Brito (2022, p. 8) “o termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é um termo geral que se refere a todos os tipos de tecnologias que permitem aos usuários acessar e manipular informações”. Sempre dando ênfase ao pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Contudo podemos apontar que o uso das tecnologias na educação deve ser observado quanto a equidade, posto que nem todos os alunos possuem as mesmas condições socioeconômicas, ou até mesmo de acesso à internet. Outro ponto importante é analisar se as escolas possuem estruturas físicas e equipamentos para atender as necessidades de forma igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da evolução do mundo é necessário transformar pensamentos e atitudes, agregar ferramentas, redescobrir a maneira de aprender, e inovar a forma de mediar o conhecimento. Neste estudo, é notável a relevância das metodologias ativas, do aprimoramento das competências e da integração da tecnologia, visando capacitar o aluno a assumir o papel central no processo de aprendizagem, buscando promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade para solucionar problemas, capacitando os estudantes a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento.

Compreender as transformações na educação e estar em constante atualização profissional é um requisito importante da pedagogia, disciplina dedicada ao estudo da educação e dos processos de ensino-aprendizagem. Essa compreensão também implica em uma reflexão crítica sobre as práticas tradicionais e a busca por novas abordagens que sejam mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos do século XXI. Isso envolve a promoção de uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade, o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, assim como estar em sintonia com as questões sociais e culturais do seu entorno.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Bolsa de Assistência Social da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010. Disponível em: <https://dokumen.pub/introducao-a-metodologia-do-trabalho-cientifico-elaboracao-de-trabalhos-na-graduacao-9788522458561-9788522478392.html>. Acesso em: 05 set. 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre/RS, Penso, 2018. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Metodologias_Ativas_para_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o/TTY7DwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 05 maio 2024.
- BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 37, e20706, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820706>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BRITO, Jorge Maurício da Silva. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **Revista Científica**, Rio de Janeiro/RS, v. 10 n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília/DF: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 15 abr.2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARAES, Ueudilson Alves; SANTOS, Leidiane Aparecida dos; BRITO, Junea Graciele Rodrigues Dantas de. Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. e381745, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i8.1745. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1745>. Acesso em: 08 maio 2024.
- LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias digitais e metodologias ativas:** quais são conhecidas pelos professores e quais são possíveis na educação? *Vydia*, v.41, n. 1, p. 185-202, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37781/vidya.v41i1.3773>. Acesso em: 04 maio 2024.

MENDES, Marta Hiromi; LANGHI, Celi; PETEROSSO, Helena Gamignani; RUBIM, Leandro. Conectando a aprendizagem baseada em projetos com a experiência do aluno: uma análise do PBL à luz de Dewey. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju/SE, v.9, n.1, p. 161-169, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p161-170>. Acesso em: 25 abr. 2024.

PAULA, Bruna Braga de; MARTINS, Camila Bertini; OLIVEIRA, Tiago de. Análise da crescente influência da cultura maker na educação: revisão sistemática da literatura no Brasil. **EduTec -Revista de estudos e pesquisas sobre ensino tecnológico**, v.7, p. e134921-e134921, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v7.1349>. [Acesso em 20 abr. 2024.](#)

SCAICO, Pasqueline; QUEIROZ, Ruy José Guerra Barretto de. A educação do futuro: uma reflexão sobre aprendizagem na era digital. *In: II Congresso Brasileiro de Informática na Educação – CBIE; XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE*, 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]** Porto Alegre/RS: Sociedade Brasileira de Computação, 2013. Disponível em: DOI: 10.5753/CBIE.SBIE.2013.894. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Maria Lúcia Castro da; KALHIL, Josefina Diosdada Barrera; SOUZA, Maud Rejane de Castro e. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 5, pág. 51280–51291, 2021. DOI: 10.34117/bjdv.v7i5.30167. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30167>. Acesso em: 06 maio 2024.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>. Acesso em 25 abr. 2024.

TREVISANI, Fernando de Mello; CORRÊA, Ygor. Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Práxis**[S. l.], v. 2, p. 43–62, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.2208. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2208>. Acesso em: 10 maio 2024.

POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CRIANDO CENÁRIOS ANIMADOS COM O SOFTWARE GEOGEBRA

VARELA, Hiolene¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Neste resumo discutiremos, uma pesquisa em andamento de mestrado profissional em Educação Básica sobre a utilização do software GeoGebra na construção de cenários animados por estudantes do ensino médio. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa teórica que considera a relevância de incorporar novos modelos e ferramentas no processo de ensino. Nesse contexto, o estudo tem por objetivo explorar o uso do software GeoGebra para a criação de cenários animados, visando aprimorar a compreensão de conceitos matemáticos por meio de animações interativas. O GeoGebra, sendo gratuito e de fácil uso, permite a criação de objetos e animações interativas que estimulam a reflexão sobre representações matemáticas. A proposta é realizar uma abordagem qualitativa, com um caráter exploratório em relação aos objetivos, e que envolve a pesquisa-ação na forma de interação com os participantes.

Palavras-chave: GeoGebra. Cenários animados. Educação Básica. Matemática.

INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação matemática está atravessando mudanças significativas. O advento de novas tecnologias tem provocado uma nova perspectiva sobre a prática da matemática em sala de aula. Dessa forma, as instituições de ensino estão vendo cada vez mais a necessidade de melhorar os métodos de ensino e aprendizagem, fazendo com que o uso de recursos tecnológicos se torne essencial.

A informática tem se destacado como uma ferramenta eficaz no ensino de matemática, favorecendo o desenvolvimento de conteúdos e temas variados. Dessa forma, proporciona uma ampla gama de situações que podem ser trabalhadas em sala de aula, incentivando os estudantes a se envolverem nas atividades por meio do uso do computador (Lacerda, 2018).

“O uso de tecnologias está sendo cada vez mais vinculado à prática pedagógica. E, nesse contexto, o software GeoGebra é uma ferramenta de apoio ao conhecimento matemático, pois reúne recursos de geometria, álgebra e cálculo” (Lacerda, 2018, p.30). O GeoGebra é um software gratuito, dinâmico e fácil de usar, que não exige conhecimentos avançados de informática, permitindo que o professor desenvolva as atividades junto com os alunos. Esse software possibilita a criação de objetos tanto através das ferramentas disponíveis quanto por meio de comandos inseridos na caixa de entrada.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). hiolenev@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-5759-2728>, <http://lattes.cnpq.br/077317209587285>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

Assim, construir objetos no GeoGebra usando conceitos matemáticos possibilita que os estudantes reflitam sobre as representações criadas, promovendo um processo contínuo de investigação sobre os objetos matemáticos aplicados na construção.

Nesse contexto, o projeto também visa estimular o potencial criativo e intelectual dos alunos do ensino médio, além de promover o desenvolvimento de sua autonomia. Outro aspecto importante é a criação de cenários animados no software GeoGebra, com o propósito de estimular a compreensão de conceitos matemáticos por meio de animações interativas. Castro e Basniak, (2023) destacam que os cenários animados são animações desenvolvidas no software GeoGebra que apresentam movimento automático, sendo necessário apenas que o usuário acione um botão. Esse botão é configurado para interagir com o controle deslizante, ou a opção de animação do próprio controle deslizante é selecionada. Além disso, “no cenário animado também deve ser criada uma cena ou um contexto, que pode ser planejado conforme o que se deseja ilustrar” (Castro; Basniak, 2023, p.2).

A pesquisa, proveniente de uma dissertação de mestrado, ainda em andamento, tem por objetivo explorar o uso do software GeoGebra para a criação de cenários animados com estudantes do ensino médio, visando aprimorar a compreensão de conceitos matemáticos por meio de animações interativas. No âmbito deste texto serão apresentadas algumas pesquisas já existentes relacionadas ao tema.

METODOLOGIA

As ações apresentadas neste estudo integram uma pesquisa em andamento de mestrado profissional em Educação Básica associada a um produto educacional. O estudo explora alternativas relacionadas à criação de cenários animados no software GeoGebra por estudantes da Educação Básica, com o objetivo de aprimorar o ensino de matemática.

A pesquisa será baseada na abordagem qualitativa, quanto aos objetivos será exploratória e quanto a forma de interação com os sujeitos participantes, consistem em pesquisa-ação. Para Gatti e André (2010), tal abordagem compreende que o método qualitativo na educação possibilita uma imersão mais profunda nas realidades investigadas, proporcionando oportunidades para melhorias socioeducacionais através da vivência direta dessas realidades e das discussões que emergem a partir delas.

O objeto desta pesquisa são os cenários animados, que consistem em construções realizadas no software GeoGebra. Esses cenários podem incluir simulações e animações geradas por programações matemáticas, permitindo que, com os comandos adequados, os objetos se movimentam. Durante a intervenção que utilizará o software GeoGebra com os estudantes, a pesquisadora fará a coleta de dados por meio de um instrumento, ainda em desenvolvimento, que inclui indicadores para avaliar o potencial do software em engajar os estudantes nas atividades propostas e na compreensão dos conteúdos matemáticos através de cenários animados. Esse processo permitirá avaliar como o uso do GeoGebra pode promover uma aprendizagem mais criativa e interativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Algumas pesquisas têm mostrado a relevância da informática na construção do conhecimento e, sobretudo, do potencial que as mídias proporcionam para aprendizagem da matemática (Souza; Lacerda, 2020). O aparecimento de novas tecnologias tem levado a uma nova perspectiva sobre como ensinar e aprender matemática na sala de aula.

Segundo Bobko e Rocha (2024) há muitos softwares desenvolvidos para melhorar o ensino e a aprendizagem da matemática, mas o GeoGebra se destaca por sua versatilidade e ampla variedade de recursos. Para eles, “[...] o GeoGebra é um software de matemática dinâmica, multiplataforma, de código aberto, disponibilizado gratuitamente para usuários não comerciais” (Bobko; Rocha, 2024, p.101).

O software GeoGebra foi criado em 2001 pelo professor de Matemática austríaco Markus Hohenwarter, que iniciou o projeto como parte de seu doutorado na Universidade de Salzburgo. “[...] Ele criou a primeira versão do GeoGebra com o objetivo de combinar recursos de álgebra, geometria e cálculo em uma única ferramenta interativa” (Velasco, 2023, p.15).

Ainda segundo o autor Velasco (2023), a trajetória do GeoGebra aborda um exemplo de como o desenvolvimento do software educacional pode promover um impacto significativo na educação, facilitando o aprendizado da matemática tornando os conteúdos mais fáceis e interessantes. “O software viabiliza o aprendizado da matemática, além da possibilidade de experimentação e visualização de elementos dinâmicos” (Garcia *et al.*, 2021, p.226).

Em relação ao uso, Nascimento (2012) ressalta que o software está rapidamente se tornando popular no ensino e na aprendizagem da matemática em escala global. Além disso, Bobko e Rocha (2024) mostram que o GeoGebra tem várias versões para trabalhar com diferentes conceitos matemáticos, como a “Calculadora Científica, Calculadora Gráfica, Geometria, Suíte, Calculadora 3D, Calculadora CAS e o GeoGebra Clássico” (Bobko; Rocha, 2024, p. 101). Eles apontam que a versão Clássica é robusta, pois condensa ferramentas de áreas como geometria, álgebra, cálculo e estatística. Isso permite fazer construções dinâmicas, incluindo gráficos, que envolvem vários conceitos matemáticos. O utilizador pode modificar partes da construção e ver como isso altera o resultado, incentivando a exploração interativa dos conceitos matemáticos.

Dessa forma, o software GeoGebra oferece duas maneiras principais de visualizar um mesmo objeto matemático: na janela gráfica e na janela de álgebra. Na janela gráfica, os objetos são construídos, possibilitando editar a cor, espessura das linhas, medir ângulos, distâncias, entre outros. Já na janela de álgebra, é possível ver a representação algébrica de todos os objetos criados na janela gráfica, o que é uma das características mais marcantes do programa, segundo Santana (2015).

Outra característica notável deste software segundo as autoras Bueno e Basniak (2021) é a capacidade de manipular os objetos criados, conferindo dinamismo e movimento às construções. Nesse processo, a definição dos cenários animados no GeoGebra constitui construções feitas no software, “[...] em que elementos matemáticos criados são associados a um controle deslizante que quando animado, garante movimento aos personagens e/ou elementos que caracterizam a cena” (Bueno; Basniak, 2021, p.142). Além disso, Bueno e Basniak (2021) explicam

que a animação do controle deslizante pode ser realizada de duas maneiras: o utilizador pode arrastar manualmente o controle para alterar seu valor conforme desejado, ou pode selecionar a ferramenta de animação, que fará os objetos se moverem indefinidamente.

Falando do software dinâmico, ele permite manipular os objetos criados, conferindo movimento às construções. “Isto está atrelado ao controle deslizante, ferramenta que cria uma variável dentro de um intervalo pré-estabelecido pelo operador, que pode determinar como ele variará, de acordo com um incremento” (Basniak, 2020, p.46). Assim, quando um objeto no software depende de um controle deslizante e o usuário altera seu valor, o que pode ser feito usando a ferramenta de animação, certos objetos da construção se movem, resultando em uma cena animada, conforme indica Basniak (2020). Sendo assim, através dos cenários animados, é possível explorar diversos conteúdos matemáticos.

Papert (1983), ao tratar do software LOGO e da ideia de "construcionismo", defende que, ao aprenderem matemática através da programação com o uso de computadores, os estudantes podem criar contextos que permitam "refletir sobre o próprio pensamento (matemático)". O autor Lacerda (2018), também destaca que o uso da informática na educação, especialmente na área de matemática, envolve explorar uma abordagem mais interativa e dinâmica através das tecnologias digitais.

Dessa forma, compreende-se que os softwares educativos, como o GeoGebra, são desenvolvidos com o propósito de serem utilizados como ferramentas de ensino. A estratégia é integrar cada vez mais a tecnologia em sala de aula, fazendo uso desses recursos como instrumentos didáticos que facilitam diferentes formas de aprendizagem, como explicitado por Praia e Ribeiro (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos alguns trabalhos que discutem os cenários animados no software GeoGebra. A pesquisa terá continuidade, pois visa investigar as possibilidades dos estudantes manipularem objetos no GeoGebra, com base em um material didático. A manipulação desses objetos pode contribuir de forma significativa para a melhoria do ensino e da aprendizagem da matemática.

Compreendemos que a pesquisa trará contribuições aos estudantes, uma vez que o uso de recursos tecnológicos na educação permite engajamento dos estudantes, facilitando a compreensão de conceitos e propriedades, e, assim, promovendo um melhor desempenho nas aulas. Destacamos aqui a importância da utilização dessas ferramentas pelos professores de matemática, em especial o software GeoGebra.

O projeto está em andamento, e todo o material pesquisado será fundamental para o desenvolvimento da dissertação. O GeoGebra desempenha um papel central na pesquisa, destacando-se como uma ferramenta essencial para facilitar e aprimorar o ensino da matemática.

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina pela concessão de bolsa de estudos (Fapesc).

REFERÊNCIAS

BOBKO, Nara; ROCHA, Laís de Souza. Tutorial virtual de GeoGebra: criação de um recurso educacional aberto, dinâmico e interativo. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 2, p. 097-112, 2024.

BASNIAK, Maria Ivete. A construção de cenários animados no GeoGebra e o ensino e a aprendizagem de funções. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 43-58, 2020.

BUENO, Adrieli Cristine; BASNIAK, Maria Ivete. Cenários animados no GeoGebra e o estudo de funções por alunos com altas habilidades/superdotação. **TANGRAM-Revista de Educação Matemática**, v. 4, n. 1, p. 134-154, 2021.

CASTRO, Bruna Aparecida Ferreira de; BASNIAK, Maria Ivete. Estudo da Geometria Plana e Espacial GeoGebra por alunos com Altas Habilidades/Superdotação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Ed. Mat. Deb.**, Montes Claros, v. 7, n. 13, e1q, 2023.

D'AMBROSIO, B. S. (1989). Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. **SBEM**. Ano II. n.2. Brasília. 15-19.

GARCIA, Fernando Oliveira; et al. O Geogebra na experimentação matemática: um levantamento bibliográfico em periódicos indexados na plataforma da CAPES. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, n. 50, p. 221-236, 2021.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: PFAFF, N.; WELLER, W. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LACERDA, A. G. O diálogo e o GeoGebra na educação básica: implicações para os jovens futuros professores e sua formação. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 29-44, 2018

NASCIMENTO, Eimard GA do. Avaliação do uso do software GeoGebra no ensino de geometria: reflexão da prática na escola. In: **Acta de la Conferencia Latinoamericana de Geogebra**. Uruguay, p. 110-117, 2012.

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PRAIA, Carlos Henrique Moraes; RIBEIRO, Robert Luis Lara. Desenvolvimento do jogo Quebra-Cabeça com Funções Matemáticas no GeoGebra. **Repositório Institucional UEA**. Ago. 2023. Disponível em: <http://177.66.14.82/bitstream/riuea/5055/1/Desenvolvimento%20do%20jogo%20Quebra-Cabe%C3%A7a%20com%20Fun%C3%A7%C3%B5es%20Matem%C3%A1ticas%20no%20GeoGebra.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

SANTANA, Marciano Araújo. **Proposta de abordagem do teorema do ângulo externo na formação continuada de professores de matemática da educação a distância (ead) com o uso do geogebra.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p.101, 2015.

SOUZA, Helington Franzotti Araújo de; LACERDA, Alan Gonçalves. O uso do GeoGebra em atividades matemáticas: uma experiência com alunos do 2º ano do ensino médio. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2020.

VELASCO, Fabio Couzzi. **O uso de animações por meio do software geogebra no ensino de geometria analítica.** 2023. 73 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CLASSIFICAÇÃO DOS SOFTWARES EDUCACIONAIS E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS MESMOS NO ENSINO DA QUÍMICA

GRUTZMACHER, Nílvia Luzia¹
RUBINI, Fabiana Mara²
SILVA, Madalena Pereira da³

RESUMO

A Química é uma disciplina que está inserida nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias, uma das quatro áreas do conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio. Por apresentar conceitos e fórmulas, por vezes abstratas, é frequentemente vista pelos estudantes como uma disciplina de difícil compreensão, por consequência, muitas vezes, acabam por considerar as aulas monótonas e cansativas. Nesse sentido, buscou-se analisar a classificação dos softwares quanto ao seu objetivo e suas possíveis contribuições no processo educacional, pois os mesmos quando utilizados com intencionalidade pedagógica podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem desse componente curricular.

Palavras-chave: TDIC. Software. Química.

INTRODUÇÃO

De acordo com Cani (2019), a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino tem transformado constantemente a maneira com que os estudantes interagem com os conteúdos e consequentemente produzem conhecimento. Isso ocorre em todas as áreas, não diferente nas ciências da natureza, como o componente curricular de Química.

Assim, o ensino tradicional, muitas vezes centrado na transmissão de conhecimento, tem sido inundado pela integração dos recursos tecnológicos que permitem abordagens mais contemporâneas e interativas. No contexto da Química, em que muitas vezes é necessária a abstração e visualização de estruturas, o uso de aplicativos digitais, que estimulem o pensamento computacional tem demonstrado potencial significativo para facilitar a compreensão de conceitos complexos.

Isto infere a religação dos saberes proposta por Morin (2003) a qual defende que o ensino deve transcender as disciplinas isoladas e promover a integração do conhecimento nas diversas áreas. Nesse sentido, considera-se que a utilização das TDIC para o ensino dos conceitos dos componentes de Química, pode ser uma tentativa de fazer essa religação, ao mesmo tempo que os estudantes compreendem o que está disposto na disciplina podem também exercer e aprimorar o uso de tecnologias digitais.

¹Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. nilvialuzia@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0009-0004-8913-3519>.
<https://lattes.cnpq.br/7918836863226511>.

²Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. fabianarubini@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0003-8599-2925>,
<http://lattes.cnpq.br/4180317615754888>.

³Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

Nesse contexto, este texto, por meio de um estudo bibliográfico, de natureza teórica e abordagem qualitativa, propõe-se a apresentar a classificação dos softwares educacionais quanto aos seus objetivos, bem como possíveis contribuições dos mesmos quando utilizados como aporte pedagógico nas aulas de Química.

METODOLOGIA

Este estudo possui natureza teórica e adota uma abordagem qualitativa. De acordo com Severino (2007), essa abordagem permite uma investigação subjetiva do objeto a ser analisado. A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas associadas às TDIC no ensino de Química. Godoy enfatiza que: “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos” (1995, p. 63).

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, fez-se o uso da pesquisa bibliográfica. Para Severino, (2007) primeiramente, é necessário aprofundar os conhecimentos acerca da temática em foco, neste caso a classificação dos softwares educacionais. A pesquisa bibliográfica representa a “[...] coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes” (Caldas, 1986, p. 15).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Para Miranda e Costa (2007), no ensino de Química, é comum a adoção de uma abordagem que prioriza explicações centradas na apresentação de definições, conceitos e fórmulas, frequentemente empregando uma linguagem técnica que, muitas vezes, se torna abstrata. Essa abordagem pode comprometer a compreensão dos estudantes, promovendo uma fragmentação do conhecimento e desconsiderando a necessidade de contextualização e articulação interdisciplinar. Como resultado, a percepção integrada dos fenômenos químicos é prejudicada, afastando o estudante de uma compreensão sistêmica e complexa.

Nesse contexto, Cruz (2012) cita que as TDIC oferecem uma gama diversificada de recursos que podem servir como apoio pedagógico eficaz. Além de jogos educativos e aplicativos para dispositivos móveis, existem softwares de animação e simulação que incorporam elementos visuais dinâmicos, como cores e movimentos, facilitando a compreensão de materiais e substâncias. No ensino de Química, esses recursos possibilitam que conceitos abstratos sejam visualizados virtualmente pelos estudantes, tornando-se mais concretos e acessíveis, em vez de serem apenas construções mentais.

O processo de aprendizagem atual demanda novas alternativas metodológicas, exigindo dos profissionais da educação não apenas o domínio do conteúdo programático, mas também a oferta de recursos que promovam uma mediação eficaz entre a interatividade e o conhecimento. Nesse contexto, torna-se essencial a implementação de ferramentas e recursos inovadores que enriqueçam o processo educacional, ampliando as possibilidades de engajamento e tornando o aprendizado mais significativo (Trindade *et al.*, 2009).

Nesse sentido, de acordo com Tavares e Silva (2021), existem diferentes tipos de softwares educacionais que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, os quais são classificados com base em seus objetivos pedagógicos.

Os softwares de exercício e de prática ou de exercitação são utilizados para a realização de atividades cujo intuito é a revisão de conteúdo. Eles “[...] buscam reforçar fatos e conhecimentos e têm como principais características a memorização e a repetição” (Oliveira, 2001, p. 40).

Mousquer e Rolin (2011) afirmam que a utilização de dispositivos móveis no ambiente escolar permite ao estudante exercitar sua criatividade, ao mesmo tempo em que se torna uma ferramenta de motivação, interação e colaboração, tornando o processo de aprendizagem mais atraente, divertido e significativo, na medida em que auxilia na resolução de problemas. Esse recurso também pode contribuir para transformar a percepção dos estudantes em relação às aulas de Química, que muitas vezes são vistas como cansativas, exaustivas e excessivamente conteudistas.

Da mesma forma, podem ser mencionados os softwares de simulação, que permitem modelar cenários reais ou hipotéticos em um ambiente virtual. Essas ferramentas ajudam na visualização e experimentação de situações de forma interativa, possibilitando ao estudante realizar atividades que, em condições normais, não seriam acessíveis (Oliveira, 2001).

Alguns desses softwares utilizam a realidade aumentada (RA), tecnologia que sobrepõe imagens virtuais ao ambiente físico por meio de dispositivos tecnológicos. Isso cria uma experiência em que as imagens, como estruturas moleculares, são representadas em três dimensões (3D), oferecendo uma percepção de movimento e profundidade que não é possível em ilustrações bidimensionais, como as vistas em livros didáticos. Tais características conferem à RA um status de ferramenta com potencial didático para o ensino de Química, pois as animações e as simulações podem auxiliar na compreensão de conceitos abstratos.

Outro grupo que ganha destaque são softwares de jogos educativos, pois estes, buscam ensinar determinado assunto ou conceito de forma lúdica, tornando a aprendizagem mais prazerosa e dinâmica, ao tempo que trazem desafios e despertam o interesse e a motivação no processo educacional (Martins, 2002).

O uso das TDIC, em especial os recursos de jogos educativos, tem se consolidado como uma alternativa metodológica capaz de tornar o aprendizado mais dinâmico e criativo. Com isso, disciplinas consideradas pelos estudantes como difíceis e complexas, como a Química, podem ser abordadas de maneira mais prazerosa, didática e interdisciplinar (Moreira, 2010).

Segundo Kishimoto (2009), os jogos educativos, quando entrelaçados ao ensino e à aprendizagem, promovem a construção de conhecimentos, haja vista incorporarem o prazer da diversão e do lúdico em uma ação ativa e motivadora, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, os softwares tutoriais, são aqueles que apresentam informações novas aos seus usuários e direcionam o aprendizado. Organizados de acordo com uma sequência pedagógica particular e apresentadas aos usuários, seguindo essa sequência (Vieira 2000 *apud* Martins, 2002). No caso de tutoriais, os dispositivos utilizados (computador e tablet, por exemplo) assumem o papel de máquina de ensinar, permitindo aos estudantes maior autonomia no processo educacional.

Destacam-se também os softwares de linguagem de programação, que, segundo Vieira (2000, apud Martins, 2002), permitem que professores e estudantes criem seus próprios protótipos de programas. Além disso, vale mencionar os softwares de investigação, que abrangem todas as ferramentas capazes de localizar e fornecer informações complementares, auxiliando no aprofundamento dos temas estudados.

Sabe-se, entretanto, que essas novas tecnologias, especialmente os dispositivos móveis, trazem desafios significativos para a escola e os professores. Elas não apenas impõem mudanças estruturais no ambiente educacional, como também exigem a adoção de novos hábitos e práticas no processo de ensino e aprendizagem. A integração dessas tecnologias demanda que educadores repensem suas abordagens pedagógicas, adaptando-se a uma dinâmica mais interativa, digital e colaborativa, promovendo assim uma maior proximidade com as realidades e interesses dos estudantes contemporâneos (Ferreira *et al.*, 2018).

O papel do professor nesse novo cenário é fundamental, pois ele atua como mediador no processo de inserção das TDIC no âmbito escolar. Mais do que mediar, o educador precisa orientar os estudantes quanto ao uso adequado dessas ferramentas como aporte pedagógico, promovendo desta forma a construção do conhecimento de forma mais dinâmica, interativa, crítica e autônoma.

É necessário que o professor compreenda como integrar essas ferramentas de forma significativa e alinhada aos objetivos pedagógicos. Para isso, a formação continuada e o suporte institucional são fundamentais para que os docentes possam explorar o potencial dessas tecnologias, superando possíveis barreiras como a falta de infraestrutura ou o domínio ilimitado sobre o uso de dispositivos e softwares educacionais. Para dessa forma poderem enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando os conceitos complexos mais acessíveis e promovendo uma maior interatividade na sala de aula.

Além disso, é essencial considerar o perfil dos estudantes, que são conectados e familiarizados com o uso de tecnologias digitais. Aproveitar essa familiaridade pode ser um diferencial no ensino, uma vez que atividades que envolvem TDIC tendem a aumentar o engajamento entre professor, estudante e tema estudado, estimulando a curiosidade e vontade de aprender. Assim, ao integrar de forma equilibrada as ferramentas tecnológicas ao conteúdo programático, como é o caso do ensino de Química pode não apenas facilitar a compreensão dos conceitos, mas também despertar o interesse dos estudantes em explorar de forma autônoma e aprofundada os conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de softwares como aporte pedagógico representa uma oportunidade significativa para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na disciplina de Química, pois esses recursos tecnológicos além de facilitarem a visualização e a compreensão de conceitos complexos e abstratos, também promovem uma aprendizagem mais interativa, dinâmica e envolvente. Ao possibilitar simulações, experimentações virtuais e a manipulação de dados em tempo real, os softwares ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais prazeroso.

Além disso, a integração de ferramentas tecnológicas no ensino permite que os estudantes desenvolvam competências e habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas complexos do seu dia a dia. É

fundamental que o professor faça a escolha do software que venha ao encontro dos seus objetivos, previamente definidos em seu planejamento, mediando sua inserção no cotidiano escolar e garantindo melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é importante ressaltar que, embora os softwares sejam valiosos aliados no processo educativo, sua utilização deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre os conteúdos abordados, bem como sua abordagem pedagógica. A combinação equilibrada entre tecnologia e metodologias tradicionais pode levar a uma educação mais significativa, preparando os estudantes não apenas para os desafios escolares, mas também para os cotidianos.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica.** São Paulo: Hucitec, 1986.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de Língua Portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das tdc.** 2019. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CRUZ, Jaison Tavares. **O uso pedagógico de software educativo e práticas experimentais de química para facilitar a aprendizagem significativa e colaborativa.** Dissertação de Mestrado. Ceará/CE, Universidade Federal do Ceará, UFC, 2012.

FERREIRA, Thiago Vinicius; RIBEIRO, Jéssika de Sousa; CLEOPHAS, Maria das Graças. A Ciência pelas Lentes dos Smartphones: o Potencial do Aplicativo QR Codena. Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza. **Revista Thema**, [s.l.], v. 15, n.4, p. 1217-1233, 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Adilson Fernandes. **Material Didático Digital, Games e Gamification: conexões no design para Implementação de cursos online.** 2017. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* O jogo e a educação infantil. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Kerley. **Teorias de aprendizagem e avaliação de software educativo.** Monografia (Informática Educativa) Universidade Federal do Ceará. 2002.

MIRANDA, D. G. P. COSTA, N. S. Professor de Química: Formação, competências/habilidades e posturas. São Paulo: Moderna, 2007.

MOREIRA, E. D. **Ensino de Química Orgânica**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. PDE- UEPG, Volume II, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOUSQUER, Tatiana; ROLIM, Carlos Oberdan. A utilização de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica colaborativa na educação infantil. In: Simpósio de Tecnologia da Informação da Região Noroeste do Rio Grande do Sul (STIN), 2., Seminário Regional de Informática, 20., Santo Ângelo-RS, 26 – 30 set. 2011. **Anais**. ISSN 2177-8353.

NICOLESCU, Barasab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de SOUZA, Lúcia Pereira. 2 ed. São Paulo: TRIOM, 2001.

OLIVEIRA, Noé. **Uma proposta de avaliação de Softwares educacionais**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SANTIAGO, Tatiana Barroso. **Estratégias Metodológicas no Ensino de Química Orgânica: Aplicativos e Jogos como Propostas Pedagógicas Para a Sala de Aula**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Jéssika Lima; SILVA Leblam Tamar Gomes. IV Congresso Nacional de Educação CONEDU, 15 a 17 de setembro de 2021. “Tipos e Classificações de Softwares Educacionais.” Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB), Paraíba: 2021. **Anais eletrônicos** [...], Paraíba, 2021. Disponível em: TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID4841_29082017144046[1].pdf. Acesso em 15 maio. 2024.

TRINDADE, A, M, G; Santos, A, W, N; Anjos, V, H, A; Braz, S, R; Monte, N, D; Venceslau, J, G; **SIMPEQUI- 7 Simpósio Brasileiro de Educação Química**, 12 a 14 de Julho de 2009 “O uso de softwares no ensino de química em escolas públicas e privadas de Petrolina/PE e Juazeiro/BA”. Anais eletrônicos [...], [s.l.], 2009. Disponível em: <https://www.abq.org.br/simpequi/2009/trabalhos/117-5550.htm>. Acesso em 18 set. 2023.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Avaliação de software educativo**: reflexões para uma análise criteriosa. Minas Gerais: Proinfo: 2000.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

DUMMEL, Inês M. Gugel¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Em um mundo em constante transformação, as tecnologias educacionais desempenham um papel importante na transformação do ambiente de aprendizagem. Os modelos de aprendizagem emergem para o desenvolvimento de ferramentas e metodologias que não apenas asseguram a disponibilidade de informações, mas tornam o processo de educação mais dinâmico. A criatividade, por sua vez, desempenha um papel essencial na aplicação efetiva dessas tecnologias, gerando soluções únicas que satisfazem as variadas necessidades dos educandos. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo investigar como as **tecnologias educacionais podem ser utilizadas para fomentar a inovação e a criatividade** no ambiente escolar e nos processos de aprendizagem. Como método, optou-se por uma revisão bibliográfica a qual dá ênfase sobre os resultados do estudo. Os resultados evidenciam que a adoção de ferramentas tecnológicas na educação não só aprimora o aprendizado, mas também contribui na formação dos educandos para enfrentarem os desafios do cotidiano escolar e da vida, promovendo uma mentalidade criativa e flexível.

Palavras-chave: Aprendizagem digital. Ferramentas Educativas. Tecnologias Educacionais.

INTRODUÇÃO

No ambiente educacional, a integração de tecnologias de ensino surge como uma força transformadora que questiona e redefine as metodologias pedagógicas convencionais. As inovações digitais não só aumentam o acesso à informação, mas também incentivam a adoção de novas abordagens didáticas, desafiando educadores e educandos a reconsiderar suas maneiras de ensinar e aprender. Dentro desse cenário em evolução, a inovação assume um papel que ultrapassa a mera introdução de ferramentas tecnológicas; torna-se uma peça fundamental na reestruturação dos métodos de ensino, promovendo práticas que favorecem uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

A criatividade se evidencia como um elemento essencial para o aprimoramento de habilidades fundamentais no século XXI. Ferramentas digitais, jogos pedagógicos e plataformas de aprendizado virtual criam oportunidades para o aprendizado colaborativo, permitindo que os estudantes participem de atividades exploratórias e interativas. Contudo, a efetividade no uso pedagógico dessas tecnologias está atrelada à formação dos educadores, que precisam de formação não apenas no uso das ferramentas, mas também em métodos que promovam a

¹ Uniarp. dummel98@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8279-7508>. <http://lattes.cnpq.br/2043897001241940>.

² Uniarp madalenapereiradasilva@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822> <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>

autonomia e a reflexão crítica entre os educandos. Além disso, na implementação do uso de tecnologias educacionais enfrentamos obstáculos, como a disparidade no acesso a esses recursos.

Isso traz à tona debates sobre inclusão digital e a importância de estabelecer políticas públicas que garantam que todos os educandos tenham acesso às inovações tecnológicas. Dessa forma, uma análise crítica sobre o papel da tecnologia na educação se torna crucial, orientando esforços para que a digitalização não só promova transformações, mas também ajude a diminuir as desigualdades educacionais.

Em vista dessas reflexões, este estudo propõe uma investigação detalhada sobre a interação entre ferramentas educacionais, inovação e criatividade, com o intuito de entender como essas áreas podem ser unificadas para facilitar um aprendizado que capacite os estudantes a enfrentarem os desafios de um mundo em constante transformação. A responsabilidade por essa mudança cabe aos educadores identificar e aproveitar as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias de maneira ética e inclusiva, assegurando que a educação se transforme não apenas em um meio de disseminação do conhecimento, mas também em um agente efetivo de transformação social e cultural.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e quanto ao objetivo é do tipo exploratória. A pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica, a qual fundamentou-se por meio da busca de produções já existentes que discutem a temática em tela.

Lima e Miotto (2007, p.44) descrevem que a pesquisa bibliográfica consiste em “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. Esse tipo de pesquisa, por meio de referenciais teóricos publicados, visa analisar e discutir a luz de várias contribuições científicas problemas ou indagações. A realização deste tipo de pesquisa traz subsídios para o conhecimento sobre o que foi examinado, como e sob as perspectivas que foi tratado o assunto em questão na literatura científica.

Por meio desta abordagem, é possível compilar e analisar informações relevantes sobre o tema em questão. As fontes de dados analisadas abarcavam, mas não se restringiram ao Scielo, Scopus, Web of Science, Google Scholar e Portal de periódicos capes, que disponibiliza um amplo número de artigos selecionados por meio das seguintes palavras-chave: Aprendizagem digital; Ferramentas Educativas; Metodologias Ativas; Tecnologias Educacionais. A escolha dos materiais foi orientada por critérios determinados, incluindo a abordagem empregada nas investigações, a solidez dos artigos encontrados, bem como, a relevância para o conhecimento da pesquisa em questão. Assim, a revisão bibliográfica trouxe um suporte teórico para a formulação dos argumentos expostos neste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A introdução das tecnologias educacionais no cenário pedagógico atual propõe uma análise minuciosa dos conceitos da educação convencional e sua eficácia em responder às exigências de um mundo em evolução contínua. As ferramentas digitais

não somente aumentam o acesso ao conhecimento, mas também incentivam a adoção de novas estratégias de ensino, colocando educadores e educandos diante do desafio de reavaliar suas maneiras de aprender e ensinar (Araújo *et al.*, 2024).

Neste contexto, a inovação mostra-se um fator indispensável não apenas na aplicação de novas ferramentas tecnológicas, mas na reorganização dos métodos de ensino, de modo a propiciar uma aprendizagem mais ativa e interativa por parte dos educandos. Quando a criatividade é um fator importante, a “inovação educacional e mediação habilitada pela tecnologia” eleva a distinção de se tornar mais estilizada ao aprimorar habilidades em pensamento crítico para o século XXI (Lopes, 2022).

Plataformas digitais, jogos educacionais e ambientes de aprendizagem virtuais servem como ferramentas que oferecem aos educandos as oportunidades de interação ou até mesmo as formas impensáveis de criação de ideias a partir deles. Alguns exemplos de como o uso da tecnologia pode enriquecer o aprendizado dentro do processo educacional incluem a construção de projetos em conjunto, o envolvimento em atividades exploratórias e a adesão a uma comunidade online; tudo isso promove o aprendizado colaborativo que é orientado para o educando (Santos; Castaman, 2022).

Além disso, a preparação dos docentes para a utilização crítica e consciente dessas tecnologias é fundamental para assegurar que as inovações sejam realmente integradas ao ensino. A formação dos professores deve abranger não apenas o conhecimento técnico das ferramentas, mas também abordagens pedagógicas que promovam a autonomia dos educandos, permitindo que eles desenvolvam habilidades de criação, análise e reflexão sobre seu próprio aprendizado. Isso requer um compromisso das instituições com a educação contínua e com a investigação em práticas educacionais inovadoras, que precisam ser regularmente adaptadas em função das mudanças na sociedade e no mercado de trabalho (Ramos, 2024).

No artigo apresentado Silva, Aguiar e Garrote Jurado (2020), os autores exploram como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem atuar como ferramentas disseminadoras de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na educação ambiental. O artigo destaca a importância de uma educação inclusiva e democrática, alinhada aos princípios da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e da Escola Cidadã. A experiência do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José (IFSC/SJ) é utilizada como exemplo, onde jogos didáticos digitais foram implementados para revitalizar e ressignificar práticas de educação ambiental. Esses jogos serviram como instrumentos para manter vivas as ações ambientais, permitindo que novos participantes se envolvessem e contribuíssem para a continuidade dessas iniciativas.

Em contrapartida, a adoção de tecnologias educativas enfrenta seus próprios desafios. É fundamental levar em conta as disparidades no acesso a essas ferramentas, uma vez que isso pode intensificar a exclusão social e restringir as oportunidades para determinados grupos. Assim, é essencial uma análise crítica que defenda a inclusão digital como um dos alicerces da educação atual. A distribuição justa de recursos tecnológicos e a criação de políticas públicas que busquem formar todos os participantes do processo educativo são fundamentais para garantir que a tecnologia funcione como um vetor de transformação em vez de reforçar as desigualdades já existentes (Lopes, 2022).

O estudo de Silva *et. al* (2020) investiga as estratégias utilizadas por tutores de Educação a Distância (EaD) para mobilizar os educandos na realização das atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A metodologia consistiu em um estudo de caso aplicado em uma universidade no sul do Brasil, utilizando questionários aplicados a um grupo de tutores. A análise dos depoimentos revelou que os termos mobilização e motivação são usados de forma intercambiável; as dimensões da aprendizagem significativa (ativa, autêntica, cooperativa, construtiva e intencional) são empregadas para mobilizar os educandos, mas nem todas as dimensões foram capturadas nos relatórios digitais, indicando uma possível priorização de uma dimensão sobre outra. Concluiu-se que investigações adicionais são necessárias para desmistificar as estratégias dos tutores em relação às teorias de aprendizagem.

Em síntese, as tecnologias educacionais aparecem como um fator essencial para a inovação e a criatividade no âmbito educacional, promovendo a revisão das metodologias de ensino e uma formação mais integral dos estudantes. Isso serve como um convite à reflexão e à ação direcionada aos educadores, gestores e pesquisadores: a responsabilidade do uso pedagógico das tecnologias digitais no ambiente escolar reside no reconhecimento das oportunidades e desafios que elas apresentam, além da urgente necessidade de utilizá-las de maneira ética e inclusiva. A união de inovação, criatividade e um olhar crítico possibilitará que a educação se torne verdadeiramente transformadora, preparando os educandos para os desafios e as oportunidades de um mundo em constante mudança (Nascimento *et al.*, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia a necessidade de uma abordagem sistêmica no ambiente educacional, que valorize tanto a incorporação de ferramentas digitais quanto a formação continuada dos professores em estratégias que promovam a participação ativa e reflexiva dos educandos. A mudança do ensino tradicional para métodos mais dinâmicos e colaborativos é crucial para preparar os estudantes para os desafios atuais e futuros. Entretanto, é fundamental que essa mudança leve em conta as desigualdades no acesso às tecnologias, garantindo que todos os educandos tenham a oportunidade de usufruir das inovações no campo educacional.

Dessa forma, a responsabilidade pela implementação dessas transformações cabe aos educadores e gestão escolar, os quais devem incentivar uma perspectiva crítica e inclusiva, promovendo uma educação que contribui na formação dos educandos para que exerçam sua cidadania digital e atuam como agentes de mudança social. A combinação de criatividade, inovação e tecnologia, quando bem direcionada, pode, assim, funcionar como um valioso recurso na construção de um futuro educacional mais justo e inspirador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fábio José de. *et al*. Tecnologia e metodologias ativas: uma combinação para o futuro da educação. **Revista Ilustração**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 191–203, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i9.394. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/394>. Acesso em: 27 set. 2024.

LIMA, T. C. S. de et al MIOTO, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica Revista Katál,10, p. 37-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 20 set. 2024.

LOPES, Leandro Mendes. **Por que o porco virou cofre? Uma sequência didática para integrar tecnologias digitais na educação básica.** 2022. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Recursos Tecnológicos e Linguagens) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2022.

NASCIMENTO, Rildo Alves. et al. Tecnologias digitais na educação: práticas inovadoras e criatividade no ensino-aprendizagem. **Caderno Pedagógico, [S. l.],** v. 21, n. 9, p. e7663, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-086. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7663>. Acesso em: 27 set. 2024.

RAMOS, Daiana Passos. O papel das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de arte. **Revista Linguística, Letras e Artes**, Volume 28 – Edição 130/JAN 2024. Disponível em: DOI: 10.5281/zenodo.10514582. Acesso em 27 de set. de 2024.

SANTOS, Daniele Fernandes Amaro.; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, 23(51), p. 334-357. 2022.

SILVA, Madalena Pereira da; AGUIAR, Paula Alves de; GARROTE JURADO, R.. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 182–204, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66957. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66957>. Acesso em: 9 out. 2024.

SILVA, Madalena Pereira da et al. The mobility of professors in performing distance education activities. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 8, n. 4, p. 514-526, 2020.