

III CIEDUS

CONGRESSO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO
E SAÚDE

III Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional Em
Educação Básica - Rempe do PPGEB/Uniarp

I Seminário de Educação de Caçador



Dr. Juan Miguel González Velasco
Universidade Mayor de San Andrés - UMSA - Bolívia
Pesquisador Homenageado



NOSSO OBJETIVO

O objetivo do III CIEDUS, do I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAÇADOR e do III Seminário da 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

- Universidade Simón Bolívar - USB – Bolívia
- Universidade Mayor de San Andrés – UMSA – Bolívia
- Universidade de Barcelona – UB
- Observatório Internacional em Pedagogia Hospitalaria

Agradecimento

A Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc pelo apoio financeiro via edital de chamada pública nº 23/2022 - Proeventos 2023 - Fase II - Termo de Outorga Nº: 2023TR000431.

Coordenação

Marlene Zwierewicz

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Veronica Violant Holz

Universidade de Barcelona – UB – Espanha

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

Comitê Científico

Adelcio Machado dos Santos

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Caroline Elizabel Blaszkó

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Edna Liz Prigol

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – 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

Levi Hülse

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Madalena Pereira da Silva

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Marlene Zwierewicz

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Myriam Ortiz Padilla

Universidade Simón Bolívar - USB - Colômbia

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Vera Lúcia Simão

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Veronica Violant Holz

Universidade de Barcelona – UB – Espanha

Ficha catalográfica

C122

Congresso Internacional de Educação e Saúde. (3.: 2023: Caçador - SC); Seminário de Educação de Caçador (1.: 2023: Caçador - SC); Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional Em Educação Básica – REMPE do PPGEB/Uniarp. (3.: 2023: Caçador - SC) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

Anais... (recurso eletrônico] do 3º Congresso Internacional de Educação e Saúde; 1º Seminário de Educação de Caçador; 3º Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional Em Educação Básica – REMPE do PPGEB/Uniarp. coordenação de Marlene Zwierewicz; Veronica Violant Holz; / Organizadores: Marlene Zwierewicz; Madalena Pereira da Silva; Aline Lima da Rocha Almeida; Beatriz Alves de Oliveira; Elisamara Gaspar da Silva / Departamento de Mestrado em Educação Básica da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. EdUniarp: Caçador – SC, 2023.

Link de acesso: <http://ciedus.com.br/anais-iii-ciedus.pdf>.

ISBN: 978-65-88205-33-4

1. Anais – Educação e Saúde. 2. Seminário – Educação básica. 3. Seminário – Educação em Caçador - SC. I. Zwierewicz, Marlene. II. Holz, Veronica Violant. III. Silva, Madalena Pereira da. IV. Almeida, Aline Lima da Rocha. V. Oliveira, Beatriz Alves de. VI. Silva, Elisamara Gaspar da. VII. UNIARP. VIII. FAPESC.

CDD: 370

SUMÁRIO

GRUPO DE TRABALHO I: INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS	8
GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL NA CIDADE DE CAÇADOR.....	9
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTE SURDO EM UMA TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	14
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR CADA CANTO TEM UM ENCANTO ‘DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUE QUEREMOS’: UMA PROPOSTA PARA VINCULAR CONTEÚDOS CURRICULARES A DEMANDAS LOCAIS E GLOBAIS	18
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE): CENÁRIOS ECOFORMADORES NO VAI E VEM DA AVENTURA E DE UM BOCADO DE IMAGINAÇÃO.....	24
A INCLUSÃO NA CRECHE: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO	29
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	35
GRUPO DE TRABALHO II: QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DA COMUNIDADE ESCOLAR	39
IMAGEM CORPORAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	40
MÉTODOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO FUTSAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	45
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE HOSPITALAR	49
ATUALIZAÇÕES NO USO DO CIGARRO ELETRÔNICO	54
CONTRIBUIÇÕES SOCIOCOMPORTAMENTAIS DE UM PROGRAMA DE KARATÊ-DO PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO NARRATIVA.....	58
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE FIBROSE CÍSTICA NO CURSO DE MEDICINA.....	63
HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSOR: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DA PROFISSÃO MÉDICA.....	67
GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS (SALA I)	72
A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO AMAZÔNICA DO ESTADO DO TOCANTINS	73
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): UMA ANÁLISE TEÓRICO- EPISTEMOLÓGICA DAS CONCEPÇÕES QUE DELINEIAM OS CONTEXTOS FORMATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	78
FIGURAS INVENTADAS, UN FATOR DETERMINANTE DE LA CREATIVIDAD INFANTIL	84
UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	97

IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR	102
A IMPLEMENTAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC.....	106
GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS (SALA II)	111
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: OS BRINQUEDOS DA VOVÓ.....	112
POSSIBILIDADES DE TRABALHAR A OBRA SÍTIO DO PICAPAU AMARELO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .	116
PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS COM COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	120
ATRIBUIÇÕES PARA CONSTITUIR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	125
PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA PARA DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	130
GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA (SALA I).....	135
EDUCAÇÃO SOCIOCULTURAL NA REGIÃO DO CONTESTADO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DOS ACAMPAMENTOS CABOCLOS, EM TIMBÓ GRANDE- SC.	136
TAMPINHAS QUE SALVAM: A PROTEÇÃO ANIMAL E AO MEIO AMBIENTE ATRAVÉS DA RECICLAGEM DE TAMPAS PLÁSTICAS EM TIMBÓ GRANDE-SC	142
UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	147
ESTUDO COMPARATIVO DOS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS ESTABELECIDOS POR CHOMSKY E BAKHTIN SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NOS SERES HUMANOS	152
OS REFLEXOS DA FALTA DE UMA REDE DE ACOLHIMENTO ESCOLAR A ALUNOS IMIGRANTES VENEZUELANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE FRAIBURGO	157
GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA (SALA II).....	162
EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS DA EEB SANTA TEREZINHA DO MUNICÍPIO DE LEBON RÉGIS – SC	163
.....	168
A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS nº 10.639/2003 e 11.645/2008 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC	168
A CONTRIBUIÇÃO DAS LENDAS FOLCLÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, DA VALORIZAÇÃO E PERPETUAÇÃO DA CULTURA LOCAL.....	178
A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ORIENTADOR DE CONVIVÊNCIA, O CASO DA ESCOLA GRACIOSA PEREIRA EM CAÇADOR, SC	181
O ESAZIAMENTO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE ACUMULADO NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO	185
GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS (SALA I)	190
PLANEJAMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES	191
ESTRATÉGIAS DE COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO DE	

REVISÃO	196
IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA AGROFLORESTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA URBANO SALLES EM FREI ROGÉRIO, SC.....	201
“OPERÁRIOS(AS) DO DIA A DIA DA ESCOLA”: A CRIATIVIDADE NAS ENTRELINHAS DO LABOR DOCENTE.....	205
.....	210
ESPAÇOS ECOFORMADORES DE UMA INSTITUIÇÃO CRIATIVA PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: CRESCENDOTECA	210
GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS (SALA II)	214
COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MULTIPLAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER.....	215
PORTFÓLIO DE PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO COMPROMETIDA COM DEMANDAS LOCAIS E COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)	219
O RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO PROJETO DE EXTENSÃO: UM PROCESSO FORMATIVO POR UM VIÉS DO PENSAMENTO COMPLEXO	224
ESPAÇO CRIATIVO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	229
GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE.....	235
CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO DIGITAL NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE RIBEIRINHA.....	236
TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORAS DO ENSINO APRENDIZAGEM DA QUÍMICA..	241
O MEMORIAL CAPITÃO KIRK COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?	246
NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA	251
O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO SONO ...	255
A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TDICS COMO PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR	261

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

Coordenação do GT:

Dra. Caroline Elizabel Blaszko (Uniarp)

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL NA CIDADE DE CAÇADOR

JOMBRA, Jussara Aparecida¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

Busca-se, aqui, apresentar como se dá o processo de gestão na área de coordenação pedagógica em uma associação de surdos no município de Caçador. A entidade é uma organização não governamental do terceiro setor que presta serviços relevantes para a sociedade em geral e para o público específico, ou seja, comunidade surda do município. Trata-se de um relato de experiência, com fundamentação bibliográfica e associação a políticas públicas pertinentes. Como resultado da reflexão, apresentam-se as características principais para atuar na coordenação pedagógica de uma associação desse tipo, levando em consideração o trabalho democrático na perspectiva da complexidade.

Palavras-chave: Educação de surdos. Coordenação pedagógica. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Considerando as diversas necessidades do ser humano para seu pleno desenvolvimento, em 28 de abril de 1988, alguns pais e professores de crianças surdas, sentindo a falta de atendimento educativo que integrasse todas as demandas de seus filhos, reuniram-se em assembleia e instituíram a Apasc - Associação de Pais e Amigos de Surdos de Caçador. A associação tem como objetivo contribuir para a garantia dos direitos da pessoa surda através do fortalecimento das políticas públicas, buscando parceria com o poder público municipal e estadual. Atualmente, com a sigla de Apas – Associação de Pais e Amigos de Surdos, desenvolve os serviços nas áreas de: educação, saúde, assistência social, psicologia e ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Além de atendimento às famílias e promoção para inserção da pessoa surda no mercado de trabalho, oferece serviço de fonoaudiologia para pessoas surdas e busca especialmente a aplicação das políticas públicas com vistas a assegurar à pessoa surda o papel de protagonismo.

A associação conta com profissionais qualificados nos serviços que desempenham dentro de sua atribuição. Em alguns casos, elas não conseguem pleno sucesso devido a algumas especificidades, seja por logística, situação econômica ou até mesmo preconceito. Nesses casos, a atuação da equipe multidisciplinar é fundamental. Entre esses profissionais está o coordenador pedagógico, que atua diretamente com a gestão educacional da instituição e como ponte entre professores ouvintes/aluno surdo no ensino regular, professores ouvintes/aluno surdo na associação, professor surdo/aluno surdo na associação, aluno surdo/pedagógico de cursos profissionalizantes. Para atuar com essas especificidades, o coordenador pedagógico deve ter formação em pedagogia e conhecimento teórico, legal e prático das demandas, sabendo conduzir as atividades e tendo consciência de sua responsabilidade diante da formação humana da pessoa surda falante de língua própria, integrante de uma comunidade com cultura própria.

DISCUSSÃO DA GESTÃO NA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A pessoa surda é o sujeito com comprometimento significativo na percepção do som através do sentido audição e de forma bilateral. De acordo com o decreto 5.626 (Brasil, 2005),

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1555127658169278>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Tal comprometimento interfere diretamente na aquisição da linguagem oral e conseqüentemente na expressão de ideias através da fala oral auditiva. Por essa razão, a pessoa surda deve o mais precocemente possível ser estimulada a desenvolver a linguagem não verbal e aprender a falar a língua materna para se expressar e interagir com o mundo e outras pessoas plenamente. “Diante desse pressuposto, podemos compreender que todo ser humano necessita de uma linguagem tanto para seu desenvolvimento interno quanto para a sua relação social” (Ferreira; Córdula, 2017, p. 2).

Nesse contexto, surge a necessidade de atendimentos específicos, os quais as políticas de estado não dão conta de oferecer. A Associação não governamental e sem fins lucrativos, com estatuto, CNPJ, presidida por diretoria voluntária da sociedade civil e pais de surdos é uma organização garantida na Constituição Federal, artigo 5º, inciso XVII (1988): “a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento”. A Apas, atualmente, é mantida por repasse municipal Termo Aditivo de Colaboração e estadual por Seção de professores e Modelo de Repasse Direto (MRD), projetos, contribuições da iniciativa privada e doações espontâneas. É vinculada à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

A associação tem a responsabilidade de contribuir com as políticas públicas, articulando ações que ajudem no desenvolvimento da sociedade como um todo. Para isso, participa de vários conselhos municipais e é fiscalizada por estes, entre os referidos conselhos que integra estão: Conselho da pessoa com deficiência, Conselho da Criança e Adolescente, Conselho da Saúde, Conselho da Assistência Social e Conselho de Educação.

A gestão administrativa, formada por direção e coordenação pedagógica que procuram atuar de forma integrada e democrática com equipe multidisciplinar, é constituída por: diretora, coordenador pedagógico, assistente social, psicólogo, pedagogos, professores de Libras (surdos), fonoaudióloga, professor de educação física, direção de finanças, serviços gerais/cozinheira e secretaria. Os profissionais são celetistas (ou efetivo pela FCEE), além da fonoaudióloga que é efetiva na Secretaria de Saúde do Município, presta serviços ao Município e à instituição. Os funcionários celetistas são contratados através de análise do currículo com conhecimento e perfil para trabalhar com pessoas surdas. A seleção é feita pela presidência e direção e aprovada pela equipe multidisciplinar em reunião.

O responsável legal da instituição é a(o) presidente, que se institui para o biênio através de candidatura de chapas, eleitas por votação em assembleia aberta, podendo ser reeleita por mais um biênio. Na área pedagógica, os serviços ofertados especificamente para o desenvolvimento integral da pessoa surda em todos os níveis são:

Atendimento pedagógico ofertado/coordenado:

- Estimulação de zero a seis anos;
- Oficina de ensino da Libras a partir de zero ano;
- Oficina de ensino da língua portuguesa escrita a partir de seis anos;
- Educação para o trabalho de 14 a 21 anos;
- Atividades físicas a partir de dois anos;
- Artes e artesanato a partir de 12 anos;
- Todas as atividades são desenvolvidas de forma interdisciplinar;
- Palestras diversas com temas relevantes ao surdo ou sociedade e Temas Transversais.

Os atendimentos ofertados na associação são de contribuição à educação regular e específicos ao desenvolvimento sociolinguístico da pessoa surda. É importante destacar que a entidade não tem autorização para atender na modalidade escolar de educação básica, reservando-se a liberdade de atendimento suplementar.

Atuação da coordenação pedagógica:

Objetivo: Atuar diretamente com professores, alunos, famílias e escolas na orientação e acompanhamento das demandas educativas da pessoa surda.

Atuar na coordenação pedagógica em qualquer unidade educativa é indispensável para os resultados esperados, mediando todas as ações educativas que envolvem o atendimento à pessoa surda, seja na instituição ou na rede regular de ensino.

Algumas das Atribuições do coordenador pedagógico na associação de surdos:

- Conhecer as políticas referentes à pessoa surda;
- Organizar e encaminhar documentos relatórios à FCEE e aos órgãos públicos;
- Organizar com a equipe revisão do PPI (Projeto Político da Instituição) e Plano de trabalho;
- Fazer as enturmações de acordo com os atendimentos ofertados e critérios estabelecidos pela FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial);
- Organizar calendário, reuniões e treinamento para o ano letivo;
- Organizar o currículo da instituição com a equipe pedagógica;
- Fazer avaliação de novos usuários e encaminhamento para a turma correspondente;
- Organizar atividades transversais;
- Orientar professores do ensino regular em relação ao trabalho com aluno surdo;
- Orientar os alunos surdos tanto na instituição quanto no ensino regular;
- Orientar planejamento de acordo com a necessidade da turma;
- Organizar reunião de pais com a equipe multidisciplinar;
- Desenvolver reunião com professores da instituição;
- Dar palestras na instituição ou fora dela;
- Fazer interpretação sempre que necessário;
- Orientar e acompanhar avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem;
- Participar dos conselhos CMDCA - criança e adolescente e COMED - educação;
- Organizar cursos de Libras para o Projeto Surdo Cidadão;
- Acompanhar e auxiliar os demais profissionais em suas demandas de forma participativa.

Todo o trabalho educativo em qualquer unidade escolar necessita de avaliação constante para mediar o desenvolvimento e trilhar as ações seguintes. Nas organizações não escolares não é diferente, buscando sempre identificar meios de apoiar o aprendizado e o desenvolvimento de cada um. A avaliação na instituição é qualitativa e descritiva.

Avaliação

O principal objetivo da avaliação na instituição é adquirir instrumentos de melhora da qualidade educativa, bem como de todos os serviços ofertados. Isso se dá, principalmente, visando a independência e a formação de um cidadão ativo e politicamente participante.

De acordo com o seu próprio nome essa avaliação deve promover a emancipação, a criticidade e a libertação de verdades, por vezes, inquestionáveis daquilo que é visto como certo ou errado na educação. No entanto, há necessidade de que a avaliação emancipatória seja permeada pelo diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, sendo que cada um tenham o direito de se manifestar na construção da sua própria aprendizagem. Ou seja, uma avaliação emancipatória somente pode acontecer caso o processo educacional esteja comprometido com a construção de um sujeito crítico, consciente e participativo. (Santos, 2017, p. 5).

- A avaliação das atividades pedagógicas dos usuários é feita em conjunto com os demais profissionais de forma contínua e qualitativa, sendo registrada em portfólio.
- A avaliação do coordenador é feita constantemente pela direção e equipe multiprofissional.
- Verificando-se os conhecimentos de vida e conhecimento adquiridos no processo de ensino aprendizagem e progressos globais.

Todos os trabalhos, sejam na educação regular ou entidades não governamentais, devem ser praticados pensando na formação do sujeito autônomo, politicamente ativo, preocupado com o próximo. Devido à complexidade do compromisso é natural surgirem desafios.

Desafios

- Aprender a estruturar o trabalho pedagógico de acordo com a realidade do público-alvo;
- Saber administrar momentos de controvérsias;
- Readaptar a equipe quando há mudança de profissionais;
- Gerir a concorrência com as redes sociais e tecnologias;
- Lidar com a questão socioeconômica dos alunos;
- Ajudar a ressignificar o preconceito das famílias quando recebem o diagnóstico;
- Pandemia de COVID-19;
- Logística;
- Faltas nas atividades;
- Diversidade de ideias com a direção.

A atividade de gestão transpassa os portes e horários da instituição, levando em conta a proximidade dos profissionais e comunidade surda. Toda ação exige empatia e profissionalismo. Isso exige organização e planejamento contínuo. Alguns princípios são fundamentais para o êxito nos resultados buscados.

Princípios para êxito no trabalho

- Trabalhar com equipe ética;
- Conhecer a equipe de trabalho e o público (alunos/família);
- Ter a confiança da equipe e confiar na equipe;
- Saber planejar e saber ser proativa;
- Ter a capacidade de ouvir, saber falar e saber direcionar ou trilhar;
- Adquirir os conhecimentos técnicos e legais;
- Ter empatia, saber ser flexível;
- Desenvolver habilidade de trabalhar em equipe e saber lidar com a diversidade;
- Assumir erros e saber pedir ajuda;
- Trabalhar pelo bem maior, o desenvolvimento dos surdos;
- Comunicação dentro da cultura da pessoa surda;
- Avaliação constante e registro;
- Trabalhar respeitando a complexidade contextualizada à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de gestão na coordenação pedagógica da associação de surdos, entidade não governamental e sem fins lucrativos, encontra desafios semelhantes a todas as outras instituições. Esse exercício contém deveres e responsabilidades da mesma forma. Por se tratar de uma organização de iniciativa da sociedade e receber recursos públicos, tem a obrigação legal de ser transparente e ética. Deve prestar contas para a comunidade e apresentar os resultados positivos de seus serviços, pois se propõe a ofertar serviços a um público vulnerável e que necessita de especificidades que vão além das demandas dos demais alunos do ensino regular. Por atenderem a um número menor de alunos, essas instituições alcançam mais sucesso nos objetivos, diante de um público que tem como

característica comum a surdez, apesar da individualidade. Outro ponto que favorece é o fato de os planejamentos poderem ser personalizados, as turmas contam com grupos pequenos de quatro a 12 alunos.

O trabalho da coordenação pedagógica na instituição é fazer com que os resultados aconteçam de forma equitativa, de modo que todos os atores envolvidos possam participar da construção dos planos, tenham voz para expressar suas ideias e insatisfação. O coordenador não é agente isolado, ele é parte do todo, não se distingue dos demais profissionais, e não é visto apenas como um profissional com a missão de guiar o processo e sim um amigo de confiança a quem todos podem recorrer.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão ao meu orientador Doutor Joel Haroldo Baade por seu incentivo, à Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e à Prefeitura Municipal de Caçador pela concessão de bolsas de estudos. Agradeço com carinho à comunidade Surda por me dar a oportunidade de trabalhar por 17 anos e por tudo que me ensinaram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. Artigo 5. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DISTRITO FEDERAL: Brasil, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. 9.394. ed. Brasília: Brasil, 20 dez. 1996.

BRASIL. Constituição. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 13.146. ed. 2015.

BRASIL. Constituição. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. 10.436. ed. Brasília: Brasil, 24 abr. 2002.

BRASIL. Constituição. Decreto nº 5.626. **Regulamento da Língua Brasileira de Sinais**. 5.626. lei 10436. ed. Brasília: Brasil, 22 dez. 2005.

CÓRDUVA, Eduardo Beltrão de; LUCENA, Verônica Ferreira. Aquisição da linguagem pelo(a) aluno(a) surdo(a) via ludicidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 25 jul. 2017. DOI: 10-18264/REP. Acesso em: 09 set. 2023.

SANTOS, Pricila Kohls dos (org.). **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: Sagah, 2017. 13 p.

SANTA CATARINA. Políticas Públicas de 2018. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, SC: Brasil, 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTE SURDO EM UMA TURMA DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ferreira de¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

Esta narrativa discorre sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora de 2º Ano do Ensino Fundamental I, frente a um estudante surdo. Como objetivo, espera-se aplicar com estudantes ouvintes e surdo a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a fim de contribuir com a comunicação no processo de alfabetização. Ressalta-se que a alfabetização não é o foco central deste relato, contudo, aprender a se comunicar em Libras torna a convivência entre ouvintes e surdo mais humanizada, sociável, além propiciar a construção de conhecimentos. Este trabalho apresenta o relato de experiência apoiada na pesquisa bibliográfica, tendo como instrumento de coleta de dados o diário de aula da professora regente. Como resultado, evidenciou-se a importância da comunicação entre estudantes ouvintes e surdo, como forma de promover uma comunicação independente, provida de curiosidade sobre o outro e vínculos de amizade.

Palavras-chave: Estudantes ouvintes e surdo. Libras. Comunicação. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente relato expõe vivências, expectativas e superações de uma professora do 2º Ano do Ensino Fundamental I, turma essa constituída por 26 estudantes ouvintes e um estudante surdo. No período das vivências aqui descritas, todos os estudantes da turma se encontravam em processo de alfabetização. Contudo, a falta de conhecimento da professora regente em atuar com o estudante surdo tornava a comunicação um desafio, ainda mais por não contar, durante as aulas, com o auxílio de uma intérprete de Libras.

Este cenário tornou-se propício para se aprender a partir da adversidade, que é, de acordo com Torre (2012), uma oportunidade criativa. Assim, a apresentação deste relato promoveu a difusão do papel da professora regente em ensinar estudantes ouvintes e surdo a se comunicarem por meio da Língua de Sinais – Libras e, partir de então, instigar a comunicação como cooperação humana. Por contar com os registros de uma professora que não é bilíngue ou intérprete com habilidades específicas em Libras, este relato exhibe práticas pedagógicas importantes de serem analisadas.

Como motivador da aprendizagem em Libras, o estudante surdo que frequenta a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Caçador – APAS foi capaz de contribuir de forma primorosa para que todos da turma aprendessem Libras, a fim de compartilhar este saber e promover a comunicação entre pares. Libras é uma língua que pode ser utilizada tanto na comunidade surda como entre pessoas surdas e ouvintes inclinados à inclusão da pessoa surda como sujeito de direito.

Vale destacar que a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), reconhece a Libras como língua oficial Brasileira, e o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005a), elenca a propagação desta língua como sendo um parâmetro necessário para inclusão desses indivíduos na educação regular pública. Dando ênfase a este direito, esse

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC. E-mail: olivei.a.s.f@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7613-8901>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4628467720227908>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

decreto, em seu Art. 1º, descreve que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Libras - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2005). Para além do respaldo legal, na prática a inclusão desses sujeitos é um direito incontestável, colocando todos da comunidade escolar na incumbência de garantir sua efetividade na rotina escolar.

Frente a isso, abordamos a criatividade como conceito aplicado na práxis pedagógica. Para Torre (2008), cria-se um clima de partilha quando a criatividade “envolve todos que estão sob seus efeitos; por isso conseguir um clima criativo representa uma tarefa multiplicadora para todos os que estiverem envolvidos nela” (Torre, 2008, p. 41). Esta tarefa multiplicadora, citada pelo autor, traz um comprometimento partilhado, fruto de uma tomada de consciência de que o conhecimento não tem pertencimento e o aprender junto torna os processos pedagógicos muito mais significativos e importantes.

Para tanto, o objetivo da proposta pedagógica da professora do 2º Ano do Ensino Fundamental I aqui descrita é aplicar com estudantes ouvintes e surdo a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a fim de propiciar a comunicação como cooperação no processo de alfabetização. Por meio deste relato de experiência, será dado destaque a algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da turma em questão, como forma de partilhar experiências e, ao mesmo tempo, encorajar mais professores a fazer a diferença na formação humana de seus estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Assumir uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental I no início do ano letivo de 2023, com 26 estudantes ouvintes e um estudante surdo, foi uma experiência totalmente nova e ao mesmo tempo desafiadora. O primeiro passo foi conhecer o estudante surdo, saber suas necessidades e potencialidades, a fim de promover seu bem-estar social frente à dinâmica escolar. Com essa acolhida, foi possível saber que este estudante frequentava a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Caçador – APAS e, com isso, dispunha de conhecimento em Libras.

O primeiro desafio a ser superado foi a comunicação entre todos os estudantes, ouvintes e surdo para avançarmos no processo de alfabetização. Ao longo dos dias, percebeu-se que este estudante bebia muita água e, por consequência, tinha uma necessidade maior de fazer uso do banheiro. Outro ponto observado foi que os estudantes não o excluíam, mas também não interagiam com ele da mesma forma que com colegas ouvintes. Como ele possui um implante coclear, tentava oralizar algumas palavras que por vezes não eram entendidas. Esse tipo de situação, deixava-o chateado. Por ser um estudante dinâmico, muitas vezes queria participar e contar fatos ocorridos diariamente e até mesmo fora do ambiente escolar, esbarrando na falta de compreensão da professora e dos colegas.

Diante disso, a professora regente e a profissional de apoio de sala do segundo ano, que não é intérprete, decidiram realizar um Curso em Libras oferecido por uma professora surda, por meio de uma Instituição de Ensino Superior. O curso, com duração de 10 aulas práticas, foi concluído e as professoras levaram para o ambiente escolar alguns sinais importantes para melhorar a comunicação entre todos os estudantes.

Como prática pedagógica, destinaram a aprendizagem desses sinais em Libras adequando o currículo escolar. Com o passar dos dias, foi percebido que esse tempo determinado não poderia ser fragmentado e, sim, deveria fazer parte de um todo e ser introduzido na rotina da sala de aula.

Quando a professora organizava a rotina com os estudantes, já realizava os sinais que conhecia para que os estudantes também os fizessem. Os estudantes cantavam os dias da semana, de forma oralizada e por meio da língua de sinais. Sendo assim, todos sabiam os dias da semana na língua de sinais e todas as letras do alfabeto. Outra situação que acontecia era quando chegavam em sala e se cumprimentavam, realizavam entre si os sinais de “boa tarde, tudo bem”? Ou, “oi, tudo bem”? E o outro respondia também na língua de sinais. Na

hora de ir para casa, eles já sinalizavam quem estava os esperando e faziam os sinais de pai, mãe, irmão, avô.

Outra situação observada foi que os estudantes possuíam um vocabulário reduzido, até mesmo para comunicar que necessitavam ir ao banheiro, utilizando uma linguagem inadequada para o ambiente escolar. A partir do momento em que aprenderam como se fazia em Libras, todos pediam para ir ao banheiro em Libras. O mesmo acontecia com a solicitação de encher sua garrafa de água. Eles começaram a realizar os sinais para encher sua garrafa de água.

A turma toda conseguiu dominar o alfabeto em Libras, todos os dias, a datilologia era realizada pelos estudantes que logo começaram a utilizá-la para falar seus nomes. Foi então que as professoras solicitaram ao estudante surdo que desse um sinal para cada colega da sala para que assim fossem identificados, como ocorre na comunidade surda, em que cada um possui um sinal que o identifica. Quando o estudante concedeu um sinal para cada colega da sala, a alegria dos estudantes foi surpreendente! Ficaram felizes e todos sabiam o sinal de todos! Até mesmo a gestora e a secretária da instituição de ensino receberam um sinal do estudante surdo para serem reconhecidas.

Durante o ano letivo de 2023, a escola foi convidada a participar de uma Feira do Conhecimento. Por conta da experiência aqui descrita, o tema apresentado foi Libras. A turma apresentou os sinais aprendidos durante as aulas. Foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por apresentar um ponto específico. O Grupo 1 apresentou todos os sinais de cumprimentos e boas maneiras, o Grupo 2 apresentou os sinais dos animais aprendidos nas aulas de ciências, o Grupo 3 com os números, o Grupo 4 com os dias da semana e meses do ano, o Grupo 5 com os sinais de família e o Grupo 6 com os sinais dos materiais escolares.

Para encerrar a apresentação da Feira do Conhecimento, os estudantes apresentaram a música Aquarela em Libras. Foi interessante observar a riqueza de sinais aprendidos por meio da música e a dedicação e empenho de cada estudante em realizar corretamente cada movimento e o posicionamento das mãos em relação ao corpo. Após a apresentação, os pais dos estudantes ficaram surpresos ao ver e perceber o sentido e significado de cada sinal realizado.

Um ponto importante a ser destacado é que, a partir do momento em que os estudantes ouvintes começaram a aprender alguns sinais, interagiam mais entre si e com o estudante surdo. Alguns até diziam: “Profe, ele diz que sou seu amigo” e realizavam a linguagem de sinais com as falas. Outro destaque é a alegria do estudante surdo em poder interagir e perceber que era entendido pelos colegas. O sentimento de pertencimento e de acolhimento foi recompensador. Outro ponto relevante foi que o próprio estudante surdo observava as imagens dos livros didáticos e fazia os sinais para ensinar os amigos. E o mais interessante é que, se fizesse algo errado, ele corrigia na hora, mas sempre com muito zelo e respeito.

Quando o propósito nos processos educativos permeia a formação humana, integral e compartilhada, todas as ações têm mais sentido. A convivência entre pessoas, independente de sua condição física, cognitiva, social, cultural se torna um meio de aprender de forma multiplicadora os diferentes saberes, as singularidades, sonhos, possibilidades e de fazer tudo isso valer a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciar essas experiências na sala de aula, pode-se perceber o quanto um professor ainda precisa aprender. O quanto estamos despreparados em determinadas situações. No entanto, pode-se afirmar que ter um estudante surdo dentro de uma sala de aula é um privilégio para poucos, sendo uma fonte valiosa de conhecimento.

Vale ressaltar que o estudante conquistou seu espaço e lugar no ambiente escolar, sentindo-se parte do meio. Isso influenciou positivamente no seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem escolar. O estudante é estimulado, conforme orientação médica, a ser oralizado devido ao seu implante coclear. O mesmo está alfabetizado, e quando lhe é

solicitado que realize leitura, percebe-se a sua oralização dos fonemas. Assim, pode-se dizer, também, que a introdução da língua de sinais na sala de aula foi um agente polinizador, pois despertou o interesse na aprendizagem para melhorar a comunicação entre os estudantes da turma e dos que convivem com eles, até mesmo fora do ambiente escolar. Os pais do estudante também relataram que, durante o atual ano letivo, ele chega em casa e quer contar o que aconteceu na escola, fato que nos anos anteriores não ocorria. Isso tudo faz da educação um lugar de possibilidades!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**, reconhece a Libras como língua oficial Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 23 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em 23 maio 2023.

TORRE, S. de la. **Criatividade Aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de la. Criadores na Adversidade e na Crise: Qual é o Segredo? In: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Criatividade na adversidade** – personagens que transformaram situações adversas em oportunidades. Blumenau: Nova Letra, 2012.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR CADA CANTO TEM UM ENCANTO 'DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUE QUEREMOS': UMA PROPOSTA PARA VINCULAR CONTEÚDOS CURRICULARES A DEMANDAS LOCAIS E GLOBAIS

BARTH, Simone da Silva¹
LOURES, Vivian Maria Vetterlein²
ZWIEREWICZ, Marlene³
VILLAMIL, Corina Gutiérrez⁴

RESUMO

Este texto objetiva apresentar o desenvolvimento de um projeto de ensino e de aprendizagem estruturado durante uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. A proposta conta com viés transdisciplinar e ecoformador, articulada tanto a demandas planetárias quanto a específicas da Escola Estadual de Educação Básica Nilo Peçanha (SC) e da Escola Municipal Guia Lopes (PR), considerando ideias e interesses dos estudantes de ambas as instituições. Tendo como foco as relações intra e interpessoais e a interação com o meio ambiente, estimulando o cuidado consigo, com o outro e com o entorno em que se inserem enquanto se apropriam e aprofundam o estudo dos conteúdos curriculares, a proposta incorpora a cocriação de cenários ecoformadores, valorizando a criatividade e o protagonismo dos participantes.

Palavras-chave: Educação Básica. Prática pedagógica. Cenários Ecoformadores. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação no Brasil e no mundo apresenta um grande desafio pedagógico que é “[...] pensar em novas estratégias educativas que não estejam apenas preocupadas em desenvolver as aprendizagens dos fatos e eventos externos ao indivíduo, [...]” (Moraes; Navas, 2015, p. 21). Como defende a autora, é preciso ampliar a consciência dos que aprendem em relação à própria relevância das relações humanas. Para tanto, defendemos uma prática pedagógica que considere os conteúdos curriculares, mas também, como defende Nicolescu (2018), valorize o que está entre, através e além deles.

Essa condição denota a contextualização da prática pedagógica e sua conexão planetária, o que significa que ela tem reflexos que ultrapassam a apropriação do conteúdo curricular, especialmente quando se prioriza um planejamento pertinente e, portanto, comprometido com demandas da realidade atual e futura. Isso porque não há como desvincular a prática pedagógica desenvolvida pela escola às práticas sociais. Por isso, a importância de que os docentes compreendam o significado social de suas decisões “[...] pois estas definem as relações entre os elementos que a integram. Do contrário, se tornarão vítimas do modismo e de linguagens sem significados teóricos para fundamentar sua ação” (Farias, 2019, p. 31).

Esta transição no pensamento referente à prática pedagógica requisita uma metodologia religadora, capaz de vincular as diferentes disciplinas umas às outras e, da mesma forma,

¹UNIARP. simoninhasilva29@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2727-8953>, <https://lattes.cnpq.br/1203046638687369>.

²UNIARP. vivianloures.vl@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-6121-0152>, <https://lattes.cnpq.br/8690375852438541>.

³UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

⁴UNISIMON. Corina.gutierrez@unisimon.edu.co, <https://orcid.org/0000-003-4141-1845>

associá-las a demandas locais e globais. Esse é um compromisso assumido pela metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Ao vincular conteúdos e realidade, essa metodologia transdisciplinar oferece condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ecoformadoras. Portanto, ações que, para Silva (2008), favorecem que o contato formador com o ambiente possa também colaborar com a melhora das relações intra e interpessoais.

No caso da presente proposta, a metodologia do PCE foi implementada com o intuito de fortalecer a interface entre os conteúdos curriculares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse modo, atendendo às demandas locais e globais por meio da revitalização e/ou criação de cenários ecoformadores. Portanto, os espaços de ambas as escolas servem de condição propulsora para um planejamento pertinente, justamente porque é a partir de ideias e conceitos prévios dos estudantes e dos aprofundados no decorrer da proposta que os cenários são criados, favorecendo sua interação com o conhecimento e estimulando que contribuam para a melhora do contexto, sem desconsiderar contribuições para a realidade global.

Seu desenvolvimento, portanto, considera o que é específico à população local, mas também o que é comum à população mundial, pautando-se em uma perspectiva transdisciplinar, valorizadora de uma prática ecoformadora. Entre as condições locais estão os espaços das escolas e as possibilidades de transformação, bem como necessidades dos estudantes, seus anseios, suas ideias, seu potencial criativo e de protagonismo. Em relação às emergências globais, incluem-se as previstas no ODS 16 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que preconiza a necessidade de “[...] Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 19). A questão é reiterada no ODS 4, ao anunciar a necessidade de “[...] Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 19), além de outras condições previstas nos demais ODS como a saúde e o bem-estar, o consumo e a produção responsáveis.

METODOLOGIA

O processo de planejamento das ações do PCE ‘Cada canto tem um encanto: da escola que temos à escola que queremos’ teve como condições mobilizadoras diferentes questionamentos, entre eles: Como percebo o espaço da minha escola? Que espaços da escola podem ser transformados? De que forma posso ajudar a cuidar desse ambiente? Essas perguntas geradoras visam estimular o protagonismo dos estudantes, respaldados nas próprias singularidades, valorizando, nesse processo, um olhar atento à interdependência de suas ações com as que se viabilizem globalmente.

No caso deste PCE, pretende-se que a prática pedagógica caracterize um vínculo com as realidades locais e globais, devido à relevância da apropriação contextualizada e planetariamente conectada do conteúdo curricular. Esse tipo de prática está vinculada a um planejamento pertinente e, portanto, que pode ter como bem comum a valorização da vida.

Por isso, a proposta considera possibilidades que envolvem a análise, o planejamento e a revitalização e/ou construção de diferentes cenários ecoformadores em duas escolas: a Escola de Educação Básica Nilo Peçanha de Porto União, Santa Catarina, e a Escola Municipal Guia Lopes de União da Vitória, Paraná.

Nesse processo, pretende-se vincular o estudo dos conteúdos curriculares, planejamento e revitalização e/ou construção de cenários ecoformadores, considerando condições previstas em diferentes documentos que orientam a educação, entre eles, a Proposta Curricular de Santa Catarina e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse processo, os objetivos específicos aproximam a proposta do PCE ao planejamento curricular do contexto nacional, dos estados e municípios implicados. Portanto, foram selecionados com base nos

documentos que orientam os planejamentos nas escolas e, ao mesmo tempo, aquilo que é emergencial local e globalmente.

Ao utilizar a metodologia do PCE para esse processo, pretende-se considerar os espaços das escolas como subsídios para uma perspectiva de ensino transdisciplinar e ecoformadora. Nessa perspectiva, os espaços passam a se constituir em cenários ecoformadores e, portanto, “[...] entornos acessíveis ou criados, preferencialmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social” (Zwierewicz; Simão; Silva, 2019, p. 85).

Esses cenários serão utilizados como suporte pedagógico criativo para a superação do ensino fragmentado e desconectado, adotando práticas sustentáveis e valorizando o conhecimento pertinente. Visam, portanto, a autorreflexão em relação ao sentimento de pertencimento dos estudantes e o conhecimento pertinente.

A estruturação do PCE é composta por práticas conceituais organizadoras que auxiliam na elaboração e no desenvolvimento da prática pedagógica, articulada aos conceitos de transdisciplinaridade e ecoformação. Torre e Zwierewicz (2009) apresentam dez organizadores conceituais que integram a metodologia, dentre eles, o epítome: que é o momento inicial para o desenvolvimento do PCE e se caracteriza por um movimento de conexão dos estudantes com a realidade atual e com perspectivas em relação ao futuro. Sendo assim, foram sistematizadas duas formas de iniciar o projeto para as duas instituições que apresentam suas especificidades.

Na Escola Nilo Peçanha, as atividades terão início com uma exposição de fotos do movimento inicial, realizado no bosque. Essas fotos serão expostas junto a outras fotos antigas dos mesmos espaços. A exposição terá como título “Caminhos da Criação”, destacando o seguinte questionamento: Você reconhece esse espaço? Haverá uma caixinha de respostas para gerar a macroatividade que dará sequência ao projeto.

Na etapa seguinte, as turmas que participaram do projeto no ano anterior serão convidadas para uma roda de conversa com as turmas que não tiveram nenhuma participação. Assim, todos serão apresentados ao projeto, aproveitando-se o momento para o registro de novas ideias em relação ao bosque e para a retomada de ideias não realizadas ano anterior. A partir de então, a proposta será criar uma linha do tempo, discutida em uma roda de conversa, com o intuito de explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias. Também se pretende relatar experiências e casos ouvidos ou lidos, com sequência coerente (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo e espaço, de causa e efeito, com nível de informatividade, vocabulário e estruturas frasais adequados, conforme orientam documentos oficiais.

Na Escola Municipal Guia Lopes, o epítome iniciará com a apresentação do Projeto PCE a toda equipe escolar e com o envolvimento dos alunos para a “Caça ao tesouro dos espaços”. Essa atividade contará com a colaboração do 3º ano que observará os espaços e criará pistas por meio de desenhos, frases ou palavras para que os demais estudantes participem efetivamente do início do projeto.

Após a produção das pistas do jogo caça ao tesouro, as demais turmas serão convidadas para localizar os espaços. A partir de então, a transformação será planejada, sendo que cada estudante representará com um desenho e registros escritos o que idealiza para esses espaços. Os textos serão produzidos considerando a situação comunicativa e os interlocutores; a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema. Será possível, assim, identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois), utilizando todos os lugares com múltiplas potencialidades e propósitos ecoformadores.

Para legitimar teoricamente o projeto, são sugeridos materiais de uso exclusivo para docentes, tais como: Agenda 2030; ONU 2015; BNCC; obras de autores como Edgar Morin, Petraglia (2013), Torre e Zwierewicz (2009), o e-book com PCE produzido por gestores e docentes de Paulo Lopes, Santa Catarina (Pereira; Zwierewicz; Prudêncio, 2021). A obra

Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016) também servirá de sugestão para a inspiração referente ao desenvolvimento de atividades. Articulando fundamentos teóricos e práticos ao conhecimento curricular e ao que está através e além dele, definiram-se, também, diversas fontes de pesquisa para os estudantes: livros de literatura, Documentários, Infográficos, sites como Google, acervo de fotos e Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016).

No desenvolvimento das atividades do PCE, pretende-se trabalhar com contação de histórias, o estudo da planta da escola e a criação de um questionário referente à pesquisa sobre a produção de lixo na comunidade. Também estão previstas roda de conversa com um engenheiro agrônomo e produção artística dos espaços atuais e dos espaços idealizados. Será feita a eleição do nome mais criativo para os espaços ecoformadores e será elaborado um jogo dominó das ODS. Visto que a sistemática do desenvolvimento do projeto não ocorre de uma maneira fechada e que as mudanças no percurso fazem parte do processo, muitas ideias irão surgir e outras serão adaptadas e/ou mudadas.

Como forma de aprofundar a religação dos conteúdos curriculares a demandas locais e globais, os objetivos específicos têm como função fortalecer o vínculo do PCE ao planejamento curricular. Para tanto, eles serão selecionados com base nos documentos que orientam os planejamentos das duas escolas envolvidas.

Dentre as metas já definidas, a Escola Estadual Nilo Peçanha pretende: continuar a revitalização do bosque; planejar coletivamente a revitalização do espaço; realizar de forma **democrática** a escolha do nome para o bosque; criar um jogo sobre os ODS; construir uma casinha multifuncional com material reciclado; arrecadar de livros para abastecer a “geladeira da leitura” e, futuramente, conhecer os espaços criativos da escola guia Lopes. Na Escola Municipal Guia Lopes, almejam-se as seguintes metas: planejar coletivamente o ambiente a ser transformado; organizar a caça ao tesouro dos espaços; realizar visita à Escola Nilo Peçanha para conhecer os cenários ecoformadores; construir cenários ecoformadores; criar um jogo de dominó sobre os ODS; arrecadar materiais a serem utilizados para a construção de uma biblioteca itinerante/ casa na árvore; e realizar a eleição democrática do nome do espaço.

A etapa de polinização do PCE para a Escola Nilo Peçanha está prevista para dezembro deste ano, destacando que o projeto já está em andamento, tendo algumas ações já realizadas e outras em fase de desenvolvimento e aplicação. Na Escola Guia Lopes, a polinização tem previsão para se realizar no final próximo ano, considerando também as diversas ações a serem realizadas e as muitas que possam surgir no processo, pois consideramos que a escola é um ambiente vivo e com múltiplas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada converge com os princípios do pensamento complexo. Sua perspectiva dialógica está caracterizada no diálogo entre as demandas locais e globais, no respeito às diferentes ideias para a solução de problemas e no envolvimento das pessoas considerando suas aspirações, necessidades, bem como seu potencial protagonista.

A perspectiva hologramática está caracterizada na interface entre diferentes componentes curriculares e na relação desses com a realidade. Já a perspectiva recursiva está caracterizada pelas incertezas acolhidas devido à flexibilidade do planejamento e pelas ideias que surgem, ampliando o que já está sistematizado.

Trata-se de uma proposta sempre aberta a valorizar práticas passadas, pautadas no bem comum e a realizar no presente aquilo que é fundamental para o bem viver atual e futuro. Ao utilizar múltiplas possibilidades para a revitalização e/ou criação de cenários ecoformadores, articuladas aos conteúdos curriculares, o PCE “Cada canto tem um encanto: Da escola que temos a escola que queremos” se utiliza do planejamento pertinente para favorecimento de práticas pedagógicas ecoformadoras. Espera-se que a iniciativa colabore para o desenvolvimento integral dos estudantes e favoreça também a criação de novas

alternativas em escolas que tiverem acesso a ela, desde que sejam consideradas demandas de cada realidade.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura de União da Vitória e à UNIARP por conceder bolsa de estudos para frequentar o Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, Jhulio Paes. **A didática e a prática escolar**: abordagens e objeto. 2019. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará, 2019.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom. 2018.
- ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- PEREIRA, Vanessa; ZWIEREWICZ, Marlene; PRUDENCIO, Gisély. **Uma educação comprometida com a vida**: experiências de escolas da Rede Municipal de Ensino com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: UNIARP, 2021.
- PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- SÃO PAULO. **Parques sonoros da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME / COPED, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/33311.pd>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Uma escola criativa para o século XXI**: Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.
- TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos criativos ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-76.
- ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários Ecoformadores. **REID**, Jaén, monográfico 4, p. 83-94, 2019. Disponível em:

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/5017>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE): CENÁRIOS ECOFORMADORES NO VAI E VEM DA AVENTURA E DE UM BOCADO DE IMAGINAÇÃO

FLOR, Cleunice Ribeiro Pontes¹
SANTOS, Ivanir Vieira dos²
Dias, Juliana Maria³
SIMÃO, Vera Lúcia⁴

RESUMO

Este relato de experiência descreve a construção de cenários ecoformadores em uma escola localizada no norte de Santa Catarina e que atende, entre tantas turmas, uma de Pré-escolar. Destaca-se que essa turma se encontra em um espaço de escola municipal cedido provisoriamente. Os ambientes de educação infantil são parte da organização curricular, visto a necessidade de a criança usufruir de espaços internos e externos como oportunidade para desenvolver-se de forma ampla. O Projeto Criativo Ecoformador (PCE) é uma abordagem educacional que visa proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor para crianças em idade pré-escolar, com foco na autonomia, interação e desenvolvimento integral. A metodologia envolve a criação de cenários ecoformadores que promovem a exploração, a criatividade e o prazer em aprender. Como resultado, se espera contribuir com a construção de cenários ecoformadores, a fim de instigar a curiosidade da criança, o protagonismo infantil e a novas descobertas.

Palavras-chave: Cenários Ecoformadores. Protagonismo Infantil. Educação Integral.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência consiste em apresentar a importância e valorização de espaços por meio da construção de cenários ecoformadores em uma turma de Pré-escolar localizada no norte de Santa Catarina. Destaca-se que esses se encontram em um espaço de escola municipal cedido provisoriamente.

Os ambientes de educação infantil são parte essencial do currículo, pois as crianças precisam ter a oportunidade de se desenvolver de forma abrangente, tanto em espaços internos como externos. Por isso, é necessário que esses espaços sejam compostos por elementos que despertem a curiosidade das crianças, incentivando seu protagonismo, promovendo novas descobertas, ajudando-as a se sentirem capazes e a estabelecerem relações consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente.

A segurança desse lugar também é quesito inerente aos diferentes espaços da instituição, nos quais a criança possa circular livremente e sem risco de intercorrência. Para tanto, é preciso compreender para quem cada espaço está pensado, de modo que a segurança ao acesso à instituição, o cuidado no armazenamento de produtos químicos em local indicado, as ferramentas bem guardadas, parques e brinquedos preservados, entre outros, sejam extremamente vigilados, a fim de garantir o bem-viver de todos que ali desfrutem.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Email cleuniceribeiropontesflor@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9881-6583>. e-mail: link do currículo lattes

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Email ivanirgvieira@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2127-8597>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/3028040981489521>.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Email jujuhdiass@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6002-9134>. e-mail: <http://lattes.cnpq.br/8205207369764423>.

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail vera.simao@uniarp.edu, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>?lang=pt, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Além disso, o espaço necessita ser agradável esteticamente e oferecer conforto às crianças, com mobiliário adequado, boa iluminação, ventilação adequada e cores e materiais que estimulem os sentidos e o bem-estar das crianças. Outro aspecto em relação ao espaço é que necessita favorecer a interação social entre as crianças, proporcionando oportunidades para brincadeiras em grupo, jogos cooperativos e atividades conjuntas. Isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, colaboração e resolução de conflitos.

Horn (2004, p. 16) reforça que “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.” Isso inclui espaços para brincadeiras, áreas destinadas a diferentes atividades como arte, música, movimento etc. e materiais didáticos adequados para cada faixa etária. Nessa perspectiva, Barros (2018, p. 40) discorre sobre a participação da criança na constituição dos espaços que ela frequenta e utiliza cotidianamente, afirmando que “devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e buscar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar.”

Como proposta transdisciplinar e ecoformadora, o PCE foi apresentado durante a disciplina de Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale Rio do Peixe (UNIARP). Em meio a essa dinâmica, nasceu a possibilidade de elaboração de um PCE para o Pré-escolar da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues de Timbó Grande, Santa Catarina. O projeto visa construir cenários ecoformadores com crianças, famílias, professores e comunidade, por meio de práticas vinculadas aos Campos de Experiências definidos na BNCC (Brasil, 2017), a fim de promover espaços acolhedores que instiguem a criança ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de novas descobertas.

DESENVOLVIMENTO

Frente à necessidade de se destacar a identidade das crianças de quatro a cinco anos de idade, matriculadas no Pré-escolar, junto à preocupação com seu desenvolvimento integral, surge o Projeto Criativo Ecoformador - PCE como metodologia, a fim de organizar cenários ecoformadores que proporcionem a multiplicidade de condições fortalecidos pela intencionalidade pedagógica. O PCE foi idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do *Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico* (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Em sua obra mais recente, lançada em 2022, intitulada “Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com projetos criativos ecoformadores”, os autores destacam que, “a diferença entre projeto e PCE pode ser observada em uma multiplicidade de condições, entre elas, sua estrutura e sua intencionalidade, na mobilização que favorece, nos resultados observados e na sua polinização”. (Z; Torre, 2022, p. 231).

Sobre cenário ecoformadores, Zwierewicz, Simão e Silva (2019, p. 85) definem que “são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social”. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), em seu artigo 4º, apresentam a criança como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009).

Em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reitera o definido como caráter mandatório nas DCNEI (2009), ao indicar que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores interações e brincadeiras. Esses eixos devem assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC (Brasil, 2017), sendo que esses evidenciam as formas com que as crianças aprendem e destacam-na como sujeito central no processo educativo. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na Base são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A referida normativa estabelece, ainda, cinco campos de experiências nos quais as crianças irão realizar atividades, aprender e se desenvolver socialmente.

Os educadores devem buscar uma renovação na educação, com foco na promoção da alegria e no resgate do prazer de aprender por parte das crianças. Essa abordagem encantadora deve levar em conta as necessidades das crianças, incentivando um desenvolvimento cada vez mais gratificante. Além disso, é importante reconhecer que a natureza oferece recursos para uma vida mais saudável e feliz, conscientizando-as de que são parte integrante desse ambiente e podem contribuir para sua harmonia com a humanidade.

Diante disso, pergunta-se: para que organizar cenários ecoformadores a partir da metodologia de PCE? “[...] em relação ao PCE, reforçamos que representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa”. (Zwierewicz; Torre, 2022, p. 232). Neste caso, estamos falando de crianças em um espaço de educação que necessitam ser compreendidas como sujeitos de direito que pensam, que sonham, que aprendem, imaginam, fazem planos, precisam desenvolver sua autonomia e ser protagonistas no seu próprio processo de formação.

Ao reconhecer esta criança a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), torna-se imprescindível colocar em prática essa concessão na rotina escolar. Para tanto, destacamos o PCE a ser desenvolvido com crianças, famílias, professores e comunidade, por meio de práticas vinculadas aos Campos de Experiências definidos no documento. É algo necessário para promover espaços acolhedores que instiguem a criança ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de novas descobertas.

O lócus do desenvolvimento do PCE: O projeto ocorre no Pré-escolar da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, localizada em Timbó Grande, no norte de Santa Catarina, Brasil. A escola atende crianças de quatro a cinco anos e conta com um corpo docente e equipe de apoio. Quanto ao título, tem-se: "Cenários Ecoformadores: no vai e vem da aventura e de um bocado de imaginação". Ele visa criar espaços ecoformadores em colaboração com crianças, famílias, professores e a comunidade, promovendo a imaginação, a interação e o aprendizado.

Organizadores Conceituais: O PCE é fundamentado em sete organizadores conceituais, que incluem a organização estratégica de materiais, a legitimação teórica e pragmática, metas como eixo norteador, rotas e itinerários, coordenadas temporais ou plano, avaliação emergente e polinização.

Epítome: envolve a organização estratégica de diferentes materiais para instigar a reorganização de espaços na escola, promovendo a busca pela aventura.

Legitimação Teórica: envolve o uso de recursos como obras literárias, vídeos e documentos oficiais para apoiar a compreensão do PCE.

Legitimação Pragmática: promover rodas de conversa para apresentar recursos e instigar a criação de cenários ecoformadores.

Perguntas Geradoras: são usadas para estimular a criatividade das crianças e mobilizar a participação ativa delas.

Metas como Eixo Norteador: o PCE busca promover o desenvolvimento da imaginação, criatividade e novas descobertas das crianças, alinhadas com os campos de experiência da BNCC.

Rotas e Itinerários: o PCE é implementado ao longo de vários meses, com etapas que envolvem coleta de ideias, atividades práticas, pinturas criativas e rodas de conversa com famílias e comunidade.

Coordenadas Temporais: o projeto ocorre de agosto a dezembro de 2023.

Avaliação Emergente: a avaliação é feita por meio de observação e registro das descobertas e desenvolvimento das crianças.

Polinização: envolve a exposição dos cenários ecoformadores para famílias, professores e a comunidade, juntamente com um sarau de apresentações e conversas sobre a organização dos espaços.

O PCE tem como objetivo central criar um ambiente de aprendizado colaborativo e criativo, onde as crianças tenham a oportunidade de explorar, imaginar, interagir e aprender de maneira significativa. O projeto visa não apenas ao desenvolvimento individual das crianças, mas também ao fortalecimento das relações com a comunidade escolar e local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o Projeto Criativo Ecoformador, que é construir cenários ecoformadores com crianças, famílias, professores e comunidade, é possível destacar a relação com a fundamentação teórica que se baseia nos princípios da educação infantil, enfatizando a importância de um espaço seguro e que seja empolgante para o desenvolvimento pleno da criança. Espera-se que, por meio da metodologia de PCE, seja possível construir com a criança diferentes cenários para que seu aprendizado possa ir além da sala de referência, contribuindo de forma significativa com a formação deste sujeito que pensa, que sente, que sonha e que aprende de múltiplas formas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Prefeitura Municipal de Timbó Grande – SC e à Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – **BNCC: Educação é a base**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC.20jul_site.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PINHO, M. J. de; PASSOS, V. M. de A. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas. v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123/12750>

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: M. C. MORAES e S. TORRE (Org.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação (pp. 19-25). Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, 16(70), abr-jun 1996.

ZWIEREWICZ, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: M. G. Dittrich e outros. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**: olhares cartográficos temáticos (pp. 217-231). Itajaí: Univali, 2017.

ZWIEREWICZ, M. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: uma via metodológica para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação na educação. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador, SC, Ediuniarp, 2022. p. 232.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Ecoformação de professores com polinização de Escolas Criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.

A INCLUSÃO NA CRECHE: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

BARTH, Lidiane C. W. de M.¹
BLASZKO, Caroline E.²

RESUMO

O estudo que deu origem a este texto busca analisar as práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos professores da creche do município de União da Vitória-PR. Para tal, faz-se um comparativo entre a legislação referente à educação especial e inclusiva na creche e o Projeto Político Pedagógico, observando quanto o currículo e a avaliação podem se constituir enquanto práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, a pesquisa apresenta-se com abordagem qualitativa com enfoque descritivo, com a realização de um levantamento bibliográfico em diferentes plataformas digitais, bem como em livros, artigos, teses e dissertações. A partir dos documentos analisados, foi possível perceber que, para se promover uma educação inclusiva que contemple todos os alunos, é preciso desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que ultrapassem as barreiras arquitetônicas e se concretizem dentro de sala de aula. Para que isso aconteça, é necessário que o PPP, os currículos e a avaliação sejam construídos tendo a diversidade como base, algo que deve ser feito desde a etapa da creche para que realmente todos os alunos sejam contemplados.

Palavras-chave: Inclusão. Creche. Práticas pedagógicas inclusivas.

INTRODUÇÃO

Por considerar que a inclusão vai muito além da socialização dos indivíduos em um meio ambiente em comum, é importante discutir as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, observando como as instituições de educação se organizam para conceder aos alunos as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Dessa maneira, as práticas pedagógicas são fatores determinantes para o processo de inclusão em sala de aula.

Assim sendo, as creches precisam organizar ações que reconheçam e considerem a diversidade existente entre os alunos e utilizar esse conhecimento como ponto de partida para a construção de uma proposta educativa inclusiva. Mantoan (2002) corrobora ao afirmar que é preciso reconhecer e valorizar as diferenças existentes nas turmas e que as escolas só se tornarão inclusivas se considerarem a pluralidade como parte importante para o processo de construção de saberes.

No entanto, para que o estudante se aproprie do conhecimento compartilhado, é necessário que a creche ofereça meios que possibilitem essa apropriação. Esses meios podem ser constituídos através da utilização de práticas pedagógicas inclusivas. Dentre essas podemos citar a organização do Projeto Político Pedagógico, do currículo, das adaptações curriculares, do planejamento, da avaliação, entre outras.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem sua natureza básica, a qual, segundo Pereira *et al.* (2018, p. 50) “[...] é aquela que procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos,

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. lidianemariafernanda709@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8055-3486>, <http://lattes.cnpq.br/5484526265573613>

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. carolineblaszko2020@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>.

sem a preocupação de utilizá-los na prática. [...] Tem por meta o conhecimento, pelo conhecimento”.

A abordagem do problema apresenta-se na forma qualitativa. Conforme Sampieri *et al.* (2013, p. 376), tal enfoque é selecionado quando se “[...] busca compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade”. Quanto à realização dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, a qual, ainda segundo Sampieri *et al.* (2013) busca especificar as características dos participantes, bem como descrever suas características, tendências e opiniões.

Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa conta com a realização de um questionário a ser aplicado com um total de 150 professores, os quais estão distribuídos em 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Durante a realização do questionário, os participantes serão levados a se posicionar e refletir a respeito da educação inclusiva na etapa da creche, bem como apresentar suas concepções referentes às práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças de zero a três anos. Por fim, os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário se tornarão objeto de estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Por muito tempo, a educação das crianças pequenas não foi foco das políticas públicas e nem teve a atenção da sociedade como um todo. Isso começou a mudar no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, quando acontecimentos importantes mudaram a trajetória da sociedade. Entre eles estão a abolição da escravidão e o crescimento em larga escala da migração das pessoas para a zona urbana. Assim, com o intuito de disponibilizar um local para as crianças abandonadas e para que as pessoas pobres e os ex-escravos deixassem seus filhos, foram criadas as creches, os asilos e os internatos. No entanto, esse atendimento era voltado para atender as necessidades primárias das crianças e não apresentava cunho educacional.

Porém, a história da creche no contexto da educação brasileira começou efetivamente a se transformar a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O documento estabeleceu a educação como direito subjetivo de todos os cidadãos. Como direito reconhecido, a partir deste momento a busca pela creche se intensificou, estimulando a criação de mais instituições voltadas para essa etapa de ensino.

Poucos anos após a Constituição Federal, outra lei importante relacionada à creche foi assinada: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a qual veio reafirmar o colocado anteriormente pela CF. A partir de então, a educação infantil e a creche passaram a ser reconhecidas como primeira etapa da educação básica. Ainda, a LDB define quais são as etapas da educação, suas finalidades e objetivos. Além disso, proclama que, a partir desse momento, o ensino deve ser ministrado baseado em alguns princípios, dentre eles o de “: I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996) o que suscita a ideia de educação inclusiva, pois, defende que todos os alunos devem ter as mesmas condições para aprender independente da etapa em que estejam matriculados.

Outros documentos também são essenciais para a configuração da creche no contexto educacional brasileiro, são eles: as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Esta se apresenta como um documento norteador para a construção de um currículo comum para a educação básica de todas as regiões do país. A BNCC apresenta a creche como parte da educação infantil, responsável pela educação dos bebês (zero a um ano e seis meses de idade) e das crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses).

Com relação à creche, a BNCC (Brasil, 2018) defende que é necessário que as práticas pedagógicas tenham intencionalidade, pois o desenvolvimento da criança não acontece somente de forma natural. É preciso estimular esse desenvolvimento de forma que

o educador proporcione experiências que estimulem o desenvolvimento global do educando, considerando sua pluralidade, reconhecendo suas singularidades e diversidades.

Assim sendo, os documentos supracitados apontam também a necessidade de as instituições de educação estarem preparadas para trabalhar com a diversidade em sala de aula, tendo em vista que a inclusão dos alunos com deficiência requer mais do que a matrícula e o acesso. Suscita, dessa forma, a preparação institucional no sentido de organização dos documentos orientadores, de adaptação curricular, aquisição e confecção de materiais, recursos, práticas pedagógicas diferenciadas, entre outros. Somente assim se apresentará como uma escola realmente inclusiva.

Considerando que a infância é um período extremamente importante para o desenvolvimento infantil, que é o momento em que o cérebro humano apresenta maior elasticidade para se adaptar aos novos conhecimentos, é muito importante que as crianças com deficiência ingressem desde muito pequenas nas instituições de educação. Isso porque as experiências organizadas no ambiente educacional poderão ampliar suas potencialidades e proporcionar melhor resposta para o seu desenvolvimento. Sobre isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta que a inclusão escolar deve ter início na educação Infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global.

Assim sendo, as instituições que atendem as creches precisam organizar ações que reconheçam e considerem a diversidade dos alunos, valorizando a sua individualidade e utilizando isso como meio para a construção de uma proposta educativa inclusiva que contemple práticas pedagógicas que possam atender as necessidades dos estudantes. Com isso, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas inclusivas são as ações realizadas por diferentes sujeitos para oferecer aos alunos com deficiência condições e instrumentos para que consigam alcançar seus objetivos educacionais. Essas ações perpassam desde a reconfiguração da estrutura física, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, passando pela construção do Projeto Político Pedagógico até a definição de estratégias e recursos para que se chegue a esse fim.

Diante disso, no decorrer deste trabalho, pontuaremos inicialmente o PPP, o currículo e as adaptações curriculares e o planejamento e a avaliação como práticas pedagógicas inclusivas essenciais para se promover o desenvolvimento das crianças de zero a três anos com deficiência. Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico se configura como prática pedagógica inclusiva, ao considerar a pluralidade e a diversidade em sua organização. Como documento orientador, apresenta objetivos e metas construídos coletivamente que buscam definir e organizar os saberes e estratégias a serem adotadas na busca da aprendizagem de todos os alunos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram ao afirmar que o PPP se apresenta como um norteador do processo educativo, no qual objetivos são formulados para orientar o trabalho educativo, visando finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo que o construiu.

Assim como o Projeto Político Pedagógico, o currículo também é um importante fator impulsionador da inclusão na creche. Seu objetivo vai além do alinhamento dos conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em sala de aula. Sua construção requer também o olhar sensível voltado para o sujeito a quem se destina, ou seja, ao se construir o currículo é necessário conhecer os indivíduos que frequentam a creche, a forma como essas crianças aprendem e, a partir dessas informações, organizar o que e como se pretende ensinar.

Desta forma, conforme Coll (1996), o currículo corresponde a um projeto que preside as atividades escolares, que define as suas intenções e sugere ações a serem desenvolvidas pelos professores para a sua execução. Além disso, para o autor, o currículo oferece informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar.

Posto isso, o currículo deve contemplar a heterogeneidade, a individualidade e a diversidade existentes em sala de aula. No entanto, para que isso seja possível, é preciso que haja flexibilidade em sua organização para que seja possível realizar adaptações curriculares. Um currículo rígido tende a dificultar o acesso de todos os alunos ao conhecimento trabalhado em sala de aula. Heredero (2010, p. 200) considera que “[...] as adaptações curriculares dizem

respeito às possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Portanto, não se trata de um novo currículo, mas, sim, da possibilidade de alterá-lo ou ampliá-lo conforme a necessidade dos educandos.

Conforme Araújo (2019, p. 29), essas adaptações curriculares condizem com as mudanças necessárias, capazes de levar o aluno com deficiência a ter acesso ao currículo. Ou seja, apresentam-se como “[...] um conjunto de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação, para atender as especificidades do educando”.

Assim sendo, as adaptações curriculares constituem mecanismos necessários ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Quando efetivamente realizadas, oferecem meios que permitem diminuir a distância entre o conhecimento atual e conhecimento a ser adquirido, possibilitando desta forma que se apropriem dos saberes historicamente construídos e que desenvolvam a sua autonomia.

Outro importante documento que dá sequência às orientações presentes no PPP e no currículo diz respeito ao planejamento do professor. Esse planejamento, assim como os documentos já citados, deve considerar a diversidade existente em sala de aula. Ele mostra a visão do professor diante dessa organização. Sai de um contexto macro, que é o PPP que diz respeito a toda a instituição, e vai para o contexto micro que se relaciona exclusivamente a uma sala de aula.

Assim, o planejamento do professor revela a sua forma particular de organizar os conteúdos e de conduzir as suas aulas. Além disso, sua construção é baseada em seu conhecimento teórico aliado à sua capacidade de transformar esse conhecimento teórico em prático. O planejamento do professor se revela como um importante instrumento para a efetivação da inclusão escolar, pois, ao considerar as diferenças existentes em sala de aula e organizar e desenvolver estratégias para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento a ser compartilhado, está proporcionando a todos uma educação mais justa e igualitária.

Para isso, é imprescindível compreender que o ritmo de desenvolvimento de cada um é único, de modo que o que uma criança consegue realizar, a outra que tem a mesma idade pode não conseguir e uma terceira pode estar fazendo além. Com isso, a avaliação desse s alunos não deve se pautar em atividades únicas, engessadas, que abarquem apenas o momento de sua aplicação, mas sim, considerar todo o processo que levou o estudante a atingir determinado resultado. Muito mais que um fim, que determina se a criança atingiu ou não um objetivo proposto, ela consiste em um importante objeto de reflexão a respeito das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, pois, muitas vezes, o aluno não consegue aprender porque a forma de ensinar não o envolve.

Dessa forma, segundo Silva, Duhart e Pereira (2019) a avaliação não deve estar associada somente ao ensino de determinado conteúdo. Deve levar em conta, também, as estratégias, métodos e materiais utilizados e tudo mais que foi oferecido para aproximar o conteúdo da criança com dificuldade. Dessa maneira, observando se foram eficazes para a aquisição do conhecimento ou se precisam ser revistos, modificados ou trocados por outras formas mais efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo um processo tão abrangente, a organização das práticas pedagógicas inclusivas não pode ser delegada somente ao professor ou ao diretor. Trata-se de um trabalho conjunto, que deve ser realizado por todos os sujeitos envolvidos com o ambiente escolar. Alunos, pais, professores e gestores desempenham papéis diferentes e importantes dentro desse contexto. Cada qual, baseado em sua vivência prática e teórica, contribui para o fazer pedagógico.

Assim sendo o PPP, o currículo e a avaliação se constituem como práticas pedagógicas extremamente importantes para o processo de inclusão da criança na creche, pois, ao compreender o aluno como um ser único, dotado de necessidades e potencialidades

e traduzir isso em suas orientações, esses documentos permitem que o estudante tenha contato e se aproprie dos saberes a serem compartilhados.

Da mesma forma, enquanto documentos norteadores, o PPP e o currículo apresentam uma base norteadora para que os professores possam planejar suas aulas, adequando-as às necessidades dos alunos, fazendo com que todos aprendam, independentemente do tipo de necessidade que apresentem ou possam vir a apresentar. Proporcionam, assim, o real acesso ao conteúdo curricular e equiparando as oportunidades dadas aos alunos com deficiência às oportunidades dadas aos demais estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Regional Catalão. Programa de Pós-graduação em educação. 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9632>. Acesso em: 30 ago. 2023

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

BRASIL, **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL, MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei° 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

FARIAS, L.S. C. A relação entre o Projeto Político Pedagógico e a Inclusão na educação Infantil. **Revista Gestão & Educação**. v. 6. n.5. Maio: 2003. Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/349>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FERREIRA, A. P. A; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; LIMA, Marcia Raika e Silva; PADILHA, Maritania dos Santos. Concepções docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 09, n.19, p. 84-104, jan./abr.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/13502>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HEREDERO, Eladio. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LIBÂNEO, José; OLIVEIRA, João;. TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN. Maria Teresa. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E.; G. SOUZA, V. C. de

(Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 79-93.

PEREIRA, Adriano; SHITSUKA, Dorlivete; PEREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE. 2018. Disponível em https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica_final. Acesso em: 29 jul. 2023.

SAMPIERI, Roberto; CALLADO, Carlos; LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5° ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

SILVA, Maria C. DUHART, Monica F. R, PEREIRA, Patricia C. S. **Práticas Pedagógicas Inclusivas: Síndrome de Down**. Livro digital. Alfenas: 2019. Disponível em: <https://www.unifenas.br/extensaocursosonline/index.asp>. Acesso em: 21 jul.2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

SCHMICKLER, Sandra Mara da Silva¹
BLASZKO, Caroline Elizabel²

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar reflexões sobre a educação inclusiva na educação infantil. A metodologia é qualitativa de cunho teórico bibliográfico, cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e interpretação dos fatos, formando assim, um novo trabalho científico. Buscamos como referencial teórico os estudos em documentos legais da área da educação especial e da educação infantil que encaminham a política educacional no Brasil, como a Constituição Federal (1988), LDB (1996), e autores como Minetto (2008), Silva (2017), como principais interlocutores. Busca-se, através das reflexões acerca da inclusão na educação infantil, potencializar os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança por meio da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se, por meio deste trabalho, apresentar reflexões sobre a educação inclusiva na educação infantil. As políticas de educação inclusiva no Brasil sofreram várias influências dos organismos internacionais, por meio de acordos, com a adesão do Brasil em Declarações e Convenções no decorrer dos anos. Dessa forma, houve proposições de decretos e de leis para a garantia de ações na perspectiva inclusiva, em documentos como: Declaração de Jomtien, em 1990 (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos); Declaração de Salamanca, em 1994 (Declaração das Nações Unidas sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais); Declaração de Guatemala, em 2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência); e, mais recentemente, a Declaração de Nova York, em 2007 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo).

No Brasil, a promulgação da Constituição de 1988, previu, em seu Art. 205, a garantia de uma educação de qualidade como direito de todos e “dever do Estado e da família, possibilitando aos educandos o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho”. O documento estabelece, também, em seu Art. 206, um dos mais importantes princípios da educação do país, quando define a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” que possibilitaria a todas iguais condições para ingressar e permanecer nas escolas de ensino regular sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação” (Brasil, 1988).

Promover a inclusão na educação infantil não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade de criar um ambiente de aprendizado rico e diversificado, em que todas as crianças possam aprender, crescer e se desenvolver.

¹ UNIARP. E-mail, schmicklersandra@yahoo.com.br, orcid, <https://orcid.org/0000-0002-3440-1879>, link link do currículo lattes, <http://lattes.cnpq.br/8451087312462692>.

² UNIARP. carolineblaszko2023@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>.

METODOLOGIA

O tema da inclusão educacional está muito presente nos discursos e políticas educacionais, especialmente nos últimos anos. Nesse sentido, problematizar questões relacionadas à escolarização inclusiva e discutir os supostos progressos ocorridos é de extrema importância para compreender por que ainda encontramos práticas desiguais em relação à escolarização e à inclusão. Portanto, explorar e apresentar reflexões acerca da educação inclusiva na educação infantil nos levará a compreender como eles coexistem e qual o papel que cada um desempenha no contexto educacional brasileiro. Da mesma forma, é de grande valia conhecer a política pública que garante o direito à permanência das crianças incluídas nos CMEIs, para concretizar os direitos adquiridos.

A construção deste trabalho segue uma abordagem qualitativa. Segundo Freitas (2019, p. 17), “entende-se pesquisa qualitativa pelo viés contextual e histórico que busca compreender o fenômeno no seu contexto e processo socialmente estruturado e, a diretividade do ato e saber científico, que nunca é neutro, que traz significações e sentidos a conjuntura investigada”.

A pesquisa bibliográfica, na qual são coletados dados e informações de estudos existentes que servem de base para a análise e interpretação dos fatos, forma novas pesquisas científicas. As fontes utilizadas neste trabalho foram livros, artigos, periódicos eletrônicos e documentos orientadores como a lei de Diretrizes e instituições da educação Nacional, a constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITUAÇÕES

A garantia à educação para crianças da EI se constituiu com a Constituição Federal, que determina o atendimento em creches e pré-escolas das crianças de zero a cinco anos de idade como dever do Estado em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, a educação infantil é um direito conquistado para as crianças pequenas no decorrer de décadas e, assim, evidencia-se a importância da efetiva participação de todos os envolvidos neste processo educacional.

Nesse viés, a primeira etapa da Educação Básica, a EI, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, requer atenção especial para a garantia do desenvolvimento integral das crianças desde as primeiras idades. Conforme os documentos que norteiam o fazer na EI, apresentam-se também concepções fundamentais que ajudam o docente a pensar o seu fazer pedagógico. Podemos destacar a possibilidade de participação efetiva da criança no planejamento e na construção dos cenários, valorizando especialmente as interações e as brincadeiras.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009, p. 37) “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares”. Com isso, faz-se necessário perceber a criança como sujeito de direitos. Sob esse prisma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que a criança é, “sujeito histórico de e direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos” (Brasil, 2010, p. 12).

Para garantir os direitos da criança, a BNCC (2018) propõe para a Educação Infantil a organização curricular por Campos de Experiências, evidenciando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Importante destacar que nessa etapa formativa a perspectiva da educação inclusiva visa garantir o acesso igualitário e com equidade à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, deficiências, origens étnicas, culturais, sociais ou outras características pessoais.

O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 24, aponta a inclusão, no sistema educacional, da “educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;”.

Para Minetto, Castro e Alves (2018, p. 5), “a diversidade é o que nos iguala e a escola deve reconhecer, valorizar e aceitar o educando, além de se constituir em um espaço aberto, plural e democrático”. Portanto, é essencial partir do princípio de que não devemos idealizar o aluno ideal, essa concepção vai contra os princípios da educação especial e inclusiva. Com isso, entende-se que o compromisso com a educação de qualidade para as crianças com necessidades educacionais é de todos, o que implica envolver as famílias, os professores, as entidades organizadoras e demais sujeitos nos processos de planejamentos, organização e tomada de decisões a serviço da educação especial na perspectiva da inclusão.

Vale destacar que a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é um processo recente, e que ainda sofre com a falta de formação docente. Diante disso, compreende-se que a formação continuada, realizada de forma sistemática e ininterrupta, pode ser um dos caminhos possíveis para que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre os processos de inclusão/exclusão, para que se sintam mais confiantes ao trabalharem a inclusão com crianças de zero a cinco anos. Resende (2021) nos leva a refletir sobre a formação continuada de professores como um agente importante na construção de metodologias, currículos e programas educacionais, que devem ser pensados de forma, inclusiva, e, também nas pessoas que estarão no convívio diário da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na educação inclusiva a legislação desempenha um papel crucial na garantia de que os direitos das crianças com necessidades especiais sejam respeitados e que elas tenham acesso a uma educação de qualidade. Por isso, a educação inclusiva na educação infantil garante que todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais, tenham igualdade de oportunidades de acesso à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Portanto, pode-se pensar que, ao falarmos em inclusão escolar, devemos pensar em aceitar as crianças independentemente do seu nível de escolaridade, mesmo que este trabalho diga respeito à educação infantil. Sabemos também que os alunos não são iguais, cada indivíduo possui traços e características próprias, o que nos faz perceber que cada ser é único e por isso requer atenção e cuidados especiais.

A pesquisa desenvolvida mostra a importância da formulação das leis vigentes para garantir a igualdade e a qualidade do direito à inclusão na educação infantil. É fundamental, nessa direção, compreender o convívio social e a vida escolar das crianças, o processo inclusivo da parentalidade, além das leis e diretrizes da educação inclusiva. Diante desse cenário, o professor figura como o principal mediador para garantir as mudanças na sala de aula. Por fim, entende-se a importância da pesquisa sobre a inclusão na educação infantil, para que todos os profissionais da educação inclusiva se esforcem para proporcionar aos seus alunos oportunidades de ampliar seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Brasília: 1988. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.

FREITAS, Mariane de. **Diálogos freireanos na formação inicial de educadores.** CHAPECÓ - SC. 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3326/1/FREITAS.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINETTO, Maria de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**/Maria de Fátima Minetto. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SILVA, S. S. de C. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente: percursos sinuosos.** Curitiba: Íthala, 2017.

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

Coordenação do GT:

Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Uniarp)

IMAGEM CORPORAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

BRIDI, Diego André¹
BRIDI, Caroline Neris²
POSSAMAI, Adilson³
MEDEIROS, Thiago Souza de⁴
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da⁵

RESUMO

O padrão estético exigido pela sociedade nos tempos atuais tem refletido na imagem corporal e na qualidade de vida relacionada à saúde dos adolescentes. Parte dessa percepção de exigência vem da imagem de si, em comparação à imagem do outro, muitas vezes apresentada pela mídia ou redes sociais, que não condizem com a realidade ou padrões saudáveis. Nesse norte, a presente pesquisa se norteia na seguinte pergunta: qual percepção os alunos da educação básica possuem? Dessa forma, busca-se objetivamente obter a informação de qual a percepção que os alunos da educação básica possuem da sua imagem corporal, por meio de pesquisa bibliográfica de revisão integrativa, através do método dedutivo, no qual pode-se verificar, por exemplo, que adolescentes meninas possuem maior insatisfação corporal, o que enseja a necessidade de medidas adequadas junto à rede básica de ensino para que haja menor impacto negativo desta percepção da vida e saúde dos adolescentes.

Palavras-chave: Imagem Corporal. Insatisfação. Qualidade de Vida. Escolares.

INTRODUÇÃO

A imagem corporal é a representação formada do corpo na mente do ser humano, mostrando, assim, como o corpo é em autorretrato, pois ocorrem mudanças devido aos estímulos do ambiente em que se vive e aos padrões do que se acredita ser o ideal (Tavares, 2007). Os elementos da imagem corporal são conscientes e inconscientes, podendo-se afirmar que não são apenas uma percepção ou uma construção cognitiva, mas uma relação de desejos, atitudes emocionais e interações com as pessoas (Tavares, 2007).

Sendo um dos fenômenos humanos, a imagem corporal envolve alguns aspectos que se relacionam como o cognitivo, afetivo, social, cultural e motor (Adami *et al.*, 2005; Alves *et al.*, 2009). Ademais, o desenvolvimento da imagem corporal está relacionado também às concepções determinantes da sociedade e da cultura em que se vive, sendo normal em uma cultura ocidental, por exemplo, que se valorize a magreza, e que muitos procurem atingir esse ideal de beleza. Quando não atingido esse objetivo, pode-se ter uma insatisfação corporal, construindo uma avaliação negativa do próprio corpo, acarretando vários problemas físicos e psicológicos (Alves *et al.*, 2009).

Nesse mesmo sentido, busca-se alcançar uma satisfação com a imagem do corpo, atrelada à ideia da cultura a que se pertence, usando de meios indevidos para chegar ao objetivo ou, então, há um excesso de cuidados que também serão prejudiciais à sua saúde (Alves *et al.*, 2009).

¹ UNIARP. dbridi@gmail.com, Orcid - 2-8140-0748, <https://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

² UNIARP. caroline.neris@uniarp.edu.br. Orcid: 9-0004-8545-1130. <http://lattes.cnpq.br/9502280584502459>.

³ UNIARP. adilsonpossamai71@gmail.com, Orcid: 2-8140-0748, <http://lattes.cnpq.br/4446398827589072>.

⁴ UNIARP. saletefutsal@hotmail.com, Orcid: 1-8222-2632, <https://lattes.cnpq.br/0275672032835213>.

⁵ UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, Orcid: 2-4277-1407, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

Para Alvarenga (2020), o indivíduo, vivenciando situações do cotidiano que trazem a ele vergonha e embaraço diante de certas exposições públicas, que por algumas situações não são padrões para a sociedade, tende a sofrer discriminação, impossibilitando sentir-se reconhecido e valorizado em sua singularidade.

Além disso, a sociedade impõe um padrão corporal distorcido, dificultando a aceitação das pessoas sobre sua imagem corporal. Dessa forma, a percepção negativa da imagem corporal está ligada ao mal-estar e à insatisfação com a qualidade de vida, pois aspectos como o físico, psicológico, social, estabilidade, felicidade e satisfação com a vida estão prejudicados (Alvarenga, 2020; Câmara; Strelhow, 2018).

Nesse contexto, para atender aos padrões estéticos exigidos pela sociedade, o número de procedimentos e cirurgias tem aumentado na população jovem. O Brasil ocupa o primeiro lugar em procedimentos estéticos cirúrgicos realizados no mundo, de acordo com dados de uma pesquisa realizada com jovens brasileiros. Os resultados mostraram que 12,2% dos procedimentos são para aumento do seio, com mulheres de 17 anos ou menos, segundo a ISAPS - Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética (2019). A conclusão dessa pesquisa foi que a maioria que busca procedimentos estéticos é para melhorar a aparência física que está relacionada à imagem corporal.

Outra pesquisa, realizada em 2015 pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, mostrou que 7% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, 8,4% dos estudantes com idades de 13 a 15 anos e 5,7% daqueles com 16 e 17 anos declararam já terem tomado laxantes ou induzido o vômito nos últimos 30 dias para perder peso e/ou evitar o ganho de peso, para não alterar a sua imagem corporal (Brasil, 2021).

É importante salientar que a adolescência tem sido considerada a fase do desenvolvimento humano mais importante para a estruturação da imagem corporal, pois é nesse período que se conquista a imagem corporal definitiva e sua estruturação final da personalidade, passando por mudanças e adaptações nessa fase da vida, abrangendo importantes mudanças psicológicas e sociais (Conti, 2008). Assim sendo, a presente pesquisa encontra como problemática: qual a percepção da imagem corporal de alunos da Educação Básica? Para auxiliar no desenvolvimento do tema, tem-se como objetivo geral analisar a percepção da imagem corporal e da qualidade de vida relacionada à saúde de escolares do Ensino Fundamental.

Com relação aos objetivos específicos, inicialmente, busca-se conceituar a imagem corporal e qualidade de vida; na sequência, observar os fatores de satisfação e insatisfação da imagem, por fim, o levantamento de trabalhos científicos que apresentem como foco a imagem corporal em escolares.

METODOLOGIA

A pesquisa segue o método indutivo, por meio de pesquisa bibliográfica de revisão integrativa. Para tanto, realiza-se uma busca sistematizada nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na SCOPUS, nos últimos 10 anos que antecederam à pesquisa (de janeiro de 2012 a dezembro de 2022). A busca foi realizada na terceira semana de julho de 2022, utilizando os descritores e/ou palavras-chave em português e inglês: “Imagem Corporal” AND “Escolares” AND “Educação básica”; “Body Image” AND “Students” AND “Basic Education”.

Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) artigos realizados no Brasil; b) Idiomas: português e inglês; c) Publicados a partir de 2012 a 2022. Além disso, foram excluídos relatórios, monografias, teses e dissertações. Inicialmente, todos os títulos selecionados na base de dados (n = 576) foram transferidos para o software Excel e em seguida foram percorridos os seguintes passos:

1) A primeira fase constituiu-se na leitura dos títulos, dos 576 títulos encontrados, 117 artigos foram excluídos por não terem relação com o tema;

2) Em seguida, foi realizada a conferência dos títulos, apresentando seis artigos duplicados;

3) A terceira etapa realizada foi a leitura dos resumos dos 28 artigos restantes, sendo excluídos 10 artigos, por não terem relação com a pesquisa;

4) Na quarta fase, foi realizada a leitura na íntegra dos 18 artigos restantes, sendo excluídos cinco, por não possuírem dados relevantes para a pesquisa;

5) Ao final, 13 artigos atenderam aos critérios empregados e foram selecionados para a revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No total, foram avaliados 8.242 estudantes da Educação Básica, predominando o sexo feminino, com idades entre 10 a 19 anos (Tabela 1). A escolha dessa faixa etária nos estudos está relacionada às várias transformações cognitivas, biológicas, psicológicas, afetivas e sociais que acontecem na adolescência e que têm mostrado impactar na imagem corporal.

Com relação aos instrumentos utilizados na avaliação da imagem corporal, dentre os 13 estudos selecionados, 10 foram realizados com o instrumento de avaliação de Escala de Silhuetas. Segundo Conti, Hearst e Latorre (2011), existem mais de 50 medidas para mensurar a imagem corporal. Contudo, os estudos mostraram que para uma melhor aplicação e resposta fidedigna, as escalas de silhuetas e os questionários autoaplicáveis são os mais robustos.

A escala de silhueta é formada por desenhos de figuras humanas, para que o sujeito escolha duas imagens, uma em que ele mesmo se veja como está e outra como gostaria de estar. É avaliado o grau de satisfação em relação à imagem corporal, pois assim se percebe a diferença do corpo real percebido e o ideal desejado (Conti; Hearst; Latorre, 2011).

Com relação à percepção da imagem corporal pelos alunos da Educação Básica analisados nos estudos, em seis pesquisas a percepção de insatisfação com a Imagem corporal predominou, enquanto que em sete a percepção de satisfação foi melhor.

Na maioria dos estudos que avaliaram o estado nutricional dos alunos, principalmente o sobrepeso e/ou obesidade foram associados com uma percepção de insatisfação com a sua imagem corporal. Além disso, também foi constatado que o baixo peso e peso normal foram associados a uma percepção de insatisfação com a sua imagem corporal.

Os escolares do sexo feminino tinham uma percepção maior de insatisfação com a sua imagem corporal, se comparados ao sexo masculino e os escolares com uma circunferência da cintura/abdômen elevada também foram associados com a insatisfação da imagem corporal.

Os principais fatores para a insatisfação corporal dos adolescentes são a estética, autoestima e saúde. Além do mais, esse período é caracterizado pelas inúmeras mudanças físicas, comportamentais, psicossociais e alimentares, que levam diretamente a alterações no estado nutricional. Os adolescentes em idade escolar com sobrepeso ou obesidade são constantemente discriminados e, conseqüentemente, sofrem bullying. São vistos como fora do padrão, pois a sociedade valoriza o corpo ideal. Sendo assim, esses jovens demonstram maior insatisfação com a imagem corporal e baixa estima (Costa *et al.*, 2019). Com isso, esse grupo demonstra maior insatisfação com sua imagem que comparados aos adolescentes eutróficos. Para fins de uma ação que poderia ser realizada, sugere-se uma intervenção multidisciplinar (acompanhamento clínico, psicológico, nutricional e físico), é uma intervenção muito importante para reduzir a insatisfação com a imagem corporal de adolescentes sobrepesos e obesos (Costa *et al.*, 2019).

Meireles *et al.* (2015) afirmam que, historicamente, o sexo feminino teve uma mudança consideravelmente de padrão, passando o corpo de formas arredondadas para a busca constante de uma silhueta mais magra, nos dias atuais. A cultura atual busca o corpo perfeito no modelo dito como o padrão ideal, fazendo com que as jovens se avaliem com negatividade, forçando, assim, a busca por soluções não saudáveis, adotando hábitos como prática exacerbada de exercícios físicos, dietas restritivas e uso de diuréticos e laxantes.

As meninas adolescentes demonstram mais insatisfação corporal, segundo as pesquisas, quando se fala da questão do excesso de peso. Isso porque a sociedade, a mídia,

os amigos e até mesmo a família citam um padrão de beleza que deve ser seguido, sendo na maioria das vezes a valorização do corpo magro, evidente nos adolescentes do sexo feminino. Em outros resultados encontrados na literatura, constata-se que a insatisfação por parte das adolescentes é exatamente com o sobrepeso, obesidade e maior adiposidade corporal (Morais *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a Imagem Corporal é um grande problema de saúde mental nos dias atuais, justificando que novas medidas para melhorar a autoimagem sejam implantadas, principalmente na fase da adolescência que tudo se inicia. Encontrar o problema da imagem distorcida já na adolescência é um meio de ajudar ou até mesmo eliminar esse problema na vida das pessoas, contribuindo com uma qualidade de vida muito melhor.

REFERÊNCIAS

ADAMI, Fernando; FERNANDES, Tony Charles; FRAINER, Deivis Elton Schilickmann; OLIVEIRA, Fernando Roberto de. Aspectos da construção e desenvolvimento da imagem corporal e implicações na Educação Física. **Revista digital efdeportes.com**. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd83/imagem.htm>> Acesso em: 02 abr. 2023.

ALVARENGA, Reinaldo Cavalcanti da Silva. **Imagem corporal: a perspectiva do direito à saúde na diferença funcional**. Rio de Janeiro, 2020.

ALVES, Dina; PINTO, Mário; ALVES, Sara; MOTA, Alexandra e LEIRÓS, Vera. Cultura e imagem corporal. **Motricidade**, v. 5, n. 1, p. 1-20. Vila Real, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273020559002>> Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL, **Ministério da Saúde. Você sabe o que é imagem corporal? Como a atividade física pode contribuir para o desenvolvimento da imagem corporal positiva**. Ministério da Saúde. Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quer-me-exercitar/noticias/2021/voce-sabe-o-que-e-imagem-corporal>> Acesso em: 26 mar. 2023.

CÂMARA, Sheila Gonçalves; STRELHOW, Miriam Raquel Wachholz. Autopercepção de Saúde em Adolescentes em Idade Escolar: um Estudo de Base Escolar no Sul do Brasil. **Pesquisa Aplicada Qualidade de vida**. v. 14, p 603-615. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9614-3>> Acesso em: 26 mar. 2023.

CONTI, Maria Aparecida; HEARST, Norman; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Tradução e validação para o Brasil da escala de imagem corporal para adolescentes: offer self-image questionnaire (OSIQ). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 14, n. 3, p. 508-521. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-790X2011000300015>> Acesso em: 10 jun. 2022.

CONTI, Maria Aparecida. Os aspectos que compõem o conceito de imagem corporal pela ótica do adolescente. **Revista brasileira crescimento desenvolvimento humano**, v. 18, n. 3, p. 240-253. São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2023.

COSTA, Jéssica Almeida Silva da; CARRARA, Camila Ferreira; SILVA, Renata Maria Souza Oliveira; MENDES, Ana Paula Carlos Cândido; MENDES, Larissa Loures e NETTO, Michele

Pereira. Perfil nutricional e percepção da imagem corporal em adolescentes de escolas públicas e privadas de município mineiro. **HU Revista**. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <DOI: 10.34019/1982-8047.2019.v45.14122> Acesso em: 26 mar. 2023.

ISAPS, **International Society of Aesthetic Plastic Surgery**. Estados Unidos, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quer-me-exercitar/documentos/pdf/SociedadeInternacionaldeCirurgiaPlasticaEstetica.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2023.

MEIRELES, Juliana Fernandes Filgueiras; AMARAL, Ana Carolina Soares; NEVES, Clara Mockdece; CONTI, Maria Aparecida; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Avaliação psicométrica do Questionário de Mudança Corporal para adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 11, p. 2.291-2.301. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00110414>> Acesso em: 04 abr. 2023.

MORAIS, Núbia de Souza de; MIRANDA, Valer Paulo Neves e PRIORE, Sílvia Eloiza. Imagem corporal de adolescentes do sexo feminino e sua associação à composição corporal e ao comportamento sedentário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 8, p. 2.693-2703. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018238.12472016>> Acesso em: 19 jun. 2022.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. **O dinamismo da imagem corporal**. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2007.

MÉTODOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO FUTSAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SOUZA, Thiago de Medeiros¹
POSSAMAI, Adilson²
BRIDI, Diego³
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da⁴

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou os métodos de ensino do futsal, com o objetivo de identificar aqueles existentes e utilizados pelos profissionais de educação física em suas realidades escolares. Quanto à metodologia, trata-se de uma revisão narrativa, utilizando o método descritivo, com uma abordagem de pesquisa mista e delineamento transversal. Entre os resultados, o método de ensino do futsal mais encontrado foi o modelo tradicional tecnicista, seguido pelo situacional.

Palavras-chave: Futsal. Metodologias Ativas. Métodos. Educação Física.

INTRODUÇÃO

O Futsal é um esporte coletivo de invasão, cujo espaço de jogo é disputado, simultaneamente, por duas equipes adversárias. Sua origem ocorreu nos anos de 1930, no Uruguai, através da Associação Cristã de Moços de Montevideu (Perfeito, 2009; Voser, 1998). Em 1933, foram redigidas as primeiras regras, fundamentadas no futebol, basquete, handebol e no polo aquático. Na década de 1950, foram dados os primeiros passos para a institucionalização do esporte, com a criação da primeira federação e, a partir dos anos 1980, começaram os primeiros campeonatos Pan-americanos e Mundiais, com a seleção do Brasil sendo vitoriosa (Voser, 1998).

Atualmente, o Futsal é o esporte mais popular do país em quantidade de praticantes, com aproximadamente 11 milhões de adeptos (Waltrick; Carminatti 2020). É uma das modalidades esportivas coletivas que mais sofreu alterações regulamentares nos últimos anos, com grande incidência na dinâmica funcional do jogo (Braz, 2006).

Com essas mudanças, aliadas ao processo evolutivo do Futsal, as práticas pedagógicas vêm sofrendo alterações para serem ensinadas a todos e não apenas para os mais aptos (Haro, 2021). Nessa perspectiva, os professores que trabalham a modalidade em diferentes contextos educacionais devem aprimorar os seus modelos de ensino, estando em

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. saletefutsal@hotmail.com, orcid: 0000-0001-8222-2632, <https://lattes.cnpq.br/0275672032835213>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Adilsonpossamai71@gmail.com, orcid: 0000-0002-8140-0748, <http://lattes.cnpq.br/4446398827589072>.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. dbridi@gmail.com, orcid: 0000-0002-6356-8491, <https://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

⁴ Docente UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, orcid: 2-4277-1407, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

constante atualização, contribuindo no desenvolvimento integral dos alunos, dentro do que convém à sua realidade (Lima Júnior, 2010; Modolo *et al.*, 2017).

Ademais, o ensino do Futsal pode ofertar outros benefícios, como: contribuir com os componentes físicos, cognitivos e de formação social; promover nos alunos a melhora do bem-estar e da autoimagem; reduzir os níveis de ansiedade e depressão; e ser utilizado como ferramenta de reinserção social para pessoas em zonas de risco, com dificuldades de interação e inclusão (Coelho; Machado; Schutz, 2021; Guia *et al.*, 2021; Haro, 2021; Machado *et al.*, 2018; Moura *et al.*, 2019; Vieira, 2010).

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os métodos existentes e utilizados pelos profissionais de educação física em suas realidades escolares.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foi realizada uma revisão narrativa, utilizando o método descritivo, com uma abordagem de pesquisa mista e seu delineamento transversal. A revisão narrativa é apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual (Rother, 2007). O método descritivo pretende descrever as ocorrências e os acontecimentos de determinada realidade, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação (Vieira, 2002).

Sobre os Métodos de Ensino do Futsal, foi realizada a pesquisa entre junho de 2022 a abril de 2023, através de sites de pesquisa como: Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), Web of Science e Periódico da Capes (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes). Com os descritores futsal e métodos, foram encontrados ao todo 24 trabalhos entre artigos (13), dissertações (12) e tese (1).

Quadro 1- Tipos de Pesquisa e sites encontrados (Métodos de ensino do Futsal)

Tipos de Pesquisa	Quantidade de trabalhos encontrados	BDTD	Periódico da Capes	Scielo	Web Of Science
Artigos Científicos	11	-	1	4	6
Dissertações	12	12	-	-	-
Tese	1	1	-	-	-
TOTAL	24	-	-	-	-

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Nesta seção serão descritos os 21 métodos de futsal encontrados nas pesquisas. Foram eles (em ordem do número de vezes em que foram encontrados): Modelo tradicional/Tecnista/Analítico sintético ou parcial 17; Método Situacional (Cognitivo) 15; Método Global 12; Teaching Games for Understanding (TGfU) 6; Jogos reduzidos (Modificados/Jogos Condicionados/Formas de Jogo Simplificadas/Exercícios Complexos/ Exercícios Complexos de Treino/Estruturas Funcionais/Jogos Modificados) 5; Jogos pré-desportivos e recreativos/Modelo Lúdico e Método Misto 4; Jogos esportivos coletivos 3; Metodologia de

Série de Jogos, Método Crítico Emancipatório, Estruturalista, Confrontação, Método da competência dos jogos de invasão, Sport *Education* e Desenvolvimentista 2; Modelo Formativo-Conceitual, *Transfert*, Metodologia da Série de Exercícios, Método Cooperação-oposição, Método construtivista e Escola da Bola 1.

Em relação aos Métodos de Ensino do Futsal, as duas abordagens teóricas (Técnicistas) e táticas (Ativas) são bem destacadas. Dos 24 trabalhos encontrados, entre artigos, dissertações e tese, 17 vezes foi citado o método tecnicista - parcial de ensino. O método analítico-sintético, também conhecido como parcial, composto por exercício por partes, ou método analítico, tem como foco principal o ensino dos fundamentos técnicos que caracterizam a modalidade (Perfeito, 2009), seguido do Método Situacional (Cognitivo). Para De Queiroz *et al* (2020), na metodologia ativa ou contemporânea, um dos métodos que se destaca é o situacional. No futebol, Rezende (2008) afirma que o método situacional age no desenvolvimento de habilidades táticas, favorecendo o aluno na tomada de decisão, estimulando a autonomia e descobrindo os recursos táticos disponíveis para aquele determinado momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificando as metodologias de ensino do futsal, foram encontrados 21 métodos presentes em 24 trabalhos, entre artigos, dissertações e tese. A análise mostra que o Método tradicional de ensino continua presente, sendo o mais citado, acompanhado de perto por um método ativo, contemporâneo, tático, cognitivo, o Método Situacional, presente em 15 trabalhos, sendo este pautado na criatividade e tomada de decisão.

Sendo assim, vemos duas linhagens diferentes se equilibrando, porém com maior destaque ainda para a abordagem tradicional de ensino na modalidade do Futsal escolar.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), pela licença concedida e aceitar o projeto de pesquisa. Ao programa UNIEDU do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação, pelo apoio neste nível de graduação. À UNIARP, por conceder tamanho conhecimento na área educacional, e aos meus [texto do primeiro autor] colegas de pesquisa Adilson Possamai e Diego André Bridi e ao meu orientador Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha, pelo seu auxílio.

REFERÊNCIAS

BRAZ, Jorge. **Organização do jogo e do treino em futsal: estudo comparativo acerca das concepções de treinadores de equipas de rendimento superior de Portugal, Espanha e Brasil.** 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências do Desporto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2006.

COELHO, Eduardo; MACHADO, Jean Marlon; SCHUTZ, Elinai dos Santos Freitas. Fatores motivacionais para a prática de futsal e futebol por crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 13, n. 55, p. 604-614, 2021.

DE QUEIROZ, Marília Suzy Ferreira et al. Importância do Método Situacional para o ensino dos Esportes Coletivos. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 12, n. 50, p. 624-628, 2020.

GUIA, Namir da *et al*. O futsal como meio de promoção da saúde em um projeto social. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 13, n. 55, p. 589-594, 2021.

HARO, Guilherme Krummenauer. **A percepção de professores de futsal “extracurricular” sobre a sua prática pedagógica em escolas particulares de Porto Alegre.** 2021. 98 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LIMA JÚNIOR, Jacaono Batista de. **Análise comparativa de modelos de ensino do futsal em jovens**. 2010. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MACHADO, Amanda *et al.* O futsal como estratégia para o aprimoramento das habilidades elementares e para o desenvolvimento da imagem corporal em crianças. **Motricidade**, v. 14, n. 2-3, p. 11-19, 2018.

MODOLO, Felipe *et al.* Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017.

MOURA, Marielly Christina Avelar Ramalho *et al.* O Relacionamento com o treinador pode afetar a motivação de atletas paranaenses de futsal?. **Saúde E Pesquisa**, Maringá, PR, 12(1), 29. 2019.

PERFEITO, Paulo José Carneiro. **Metodologia de treinamento no futebol e futsal: Discussão da tomada de decisão na iniciação esportiva**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, Mestrado em Educação Física, Brasília, DF, 2009.

REZENDE, A. **Ensino e avaliação do futebol**. Congresso Centro Oeste de Ciências do Esporte. Congresso conduzido em Anais.Cuiabá - MT. 2008.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, 20(2), 2007.

VIEIRA, Anderson. **Fundamentos esportivos do futsal: O Lúdico no processo ensino e aprendizagem**. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/449>. Acesso em: 09 abr. 2023.

VOSE, Rogério. Análise das intervenções pedagógicas em programas de iniciação ao Futsal. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 1, n. 1, 1998.

WALTRICK, Ramon Diego; CARMINATTI, Lorival Jose. Formação de atletas em futsal: análise de um programa a partir da concepção crítico-emancipatória-possibilidades e limitações. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 12, n. 50, p. 573-582, 2020.

PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE HOSPITALAR

BUSNARDO, Fernanda¹
CADORE, Paola²

RESUMO

O presente artigo objetiva discorrer sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras do Programa Pedagogia Hospitalar (PPH) na Fundação Hospitalar de Blumenau – Hospital Santo Antônio, com as crianças e estudantes internados. Visa, também, ampliar o conhecimento sobre as práticas, metodologias e sistemas de avaliação aplicadas neste programa. Buscou-se apresentar um pouco da trajetória histórica da Pedagogia Hospitalar no mundo e no Brasil e seu conceito, além de descrever o trabalho desenvolvido no município de Blumenau – SC. Trata-se de um relato de experiência realizado pelas professoras que atuam no PPH/HSA. Entende-se que a pedagogia hospitalar contribui para o desenvolvimento global das crianças e estudantes atendidos, bem como assegura a continuidade no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-Chaves: Pedagogia Hospitalar. Educação. Instituição de Ensino. Hospital.

INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes estudantes da educação básica hospitalizados devem ter assegurada a continuidade de seus estudos e aprendizados, preconiza a Lei 13.716, de 24 de setembro de 2018. A eles deve ser garantido atendimento educacional no período em que estiverem internados para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado (Brasil, 2018).

Segundo Oliveira (2015), foi em 1935 o surgimento da primeira classe hospitalar, localizada na França, criada pelo Ministro da Educação, Henri Siellier. Essa necessidade se deu por conta da Segunda Guerra Mundial, quando diversas crianças e adolescentes ficaram feridos e tiveram que permanecer por um longo período hospitalizados.

Já no Brasil, ainda segundo Oliveira (2015), esse segmento surgiu na cidade do Rio de Janeiro, em agosto de 1950, no Hospital Municipal Jesus. A partir desse marco histórico, houve o fortalecimento da legislação, como por exemplo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e com a Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995, que dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, entre outras.

Nesse contexto, mediante as leis citadas acima, no ano de 2008, o município de Blumenau criou o Projeto Pedagogia Hospitalar, mediante a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com a Fundação Hospitalar de Blumenau – Hospital Santo Antônio (HSA). Em 2016, o Decreto Municipal nº 10.989, de 17 de junho de 2016, em seu Art. 1º, determina que “Fica instituído o Programa Pedagogia Hospitalar “Amanda Carolina Kuodrek”, consubstanciado no atendimento pedagógico dispensado à criança e ao adolescente hospitalizado nas dependências da Fundação Hospitalar de Blumenau durante o internamento” (Blumenau, 2016). Este tem como objetivo possibilitar à criança e ao estudante hospitalizado o acompanhamento Pedagógico Educacional, minimizando os prejuízos ao seu aprendizado regular, causado por uma internação hospitalar.

Nessa perspectiva, demonstramos neste artigo a prática da pedagogia hospitalar com as crianças e estudantes internados no HSA.

¹ Fernanda Busnardo. Professora do Programa Pedagogia Hospitalar – Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. fernandabusnardo@ensinablumenau.sc.gov.br,

² Paola Cadore. Professora do Programa Pedagogia Hospitalar – Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. paola-cadore@ensinablumenau.sc.gov.br,

METODOLOGIA

Trata-se de relato de experiência, feito pelas professoras que atuam no Programa Pedagogia Hospitalar, e que teve como motivação socializar experiências e práticas pedagógicas, vivenciadas na Classe Hospitalar. Esta está localizada no setor de Clínica Pediátrica e Oncologia Pediátrica no HSA, atendendo a crianças e estudantes impossibilitados de frequentar as instituições de origem por um processo de adoecimento e, conseqüentemente, de uma internação hospitalar. Foi utilizada para fundamentação dessas práticas a busca de referências em legislações federais, publicações do Ministério da Educação (MEC), artigos científicos e livros, publicações feitas através de sites de pesquisa (Google), a fim de contribuir com mais conhecimentos acerca do tema abordado, envolvendo áreas da educação e saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

De acordo com o decreto nº 10.989, de 17 de junho de 2016 (Blumenau, 2016), que institui o Programa Pedagogia Hospitalar em Blumenau e o Acordo de Cooperação 01/2021 entre HSA, através da Prefeitura Municipal de Blumenau/SEMED, foi estabelecida parceria entre essas instituições. O propósito foi o de desenvolver o Programa Pedagogia Hospitalar "Amanda Carolina Kuodrek", com atendimento de crianças e adolescentes em idade correspondente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, através de Classe Hospitalar para estudantes que estejam sob tratamento intensivo de saúde (Blumenau, 2021). Essas crianças e estudantes provêm das redes de ensino: Municipal, Estadual e/ou Particular.

O programa atende crianças e estudantes hospitalizados no HSA, nos setores de Enfermaria Pediátrica e Oncologia Pediátrica, vindas da cidade de Blumenau e/ou cidades da região. Destaca-se, através do informado pelo site desta instituição (HSA, 2023), que o mesmo atende 53 municípios nas referências em Oncologia Pediátrica e Hematologia, possibilitando assim, o acesso à educação, aprendizagem, ao lazer e ao convívio social a todos.

Desde o ano de 2021, atuam no Programa duas professoras efetivas do quadro permanente do Magistério, vinculadas à Secretaria de Educação do município de Blumenau (Blumenau, 2021a). Com carga horária de 40 horas semanais, temos Formação Superior em Pedagogia e Especialização em: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Psicomotricidade em Educação Infantil; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Pedagogia Hospitalar, em consonância com o que sugere a legislação descrita no documento do MEC/SEESP (2002), "Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações para sua implantação e implementação".

Nós, professoras atuantes do PPH/HSA, temos como essência três palavras norteadoras: "Flexibilidade, Sensibilidade e Humanização", que nos dão elementos para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais dentro do ambiente hospitalar. Buscamos olhar com sensibilidade e humanização para as crianças e estudantes hospitalizados no HSA, pois acreditamos que o afastamento escolar e do convívio social para tratamento de saúde pode comprometer a criança/estudante em aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Sendo assim, realizamos um trabalho holístico e sensível para o momento vivido, sempre contextualizado à política de inclusão. Conforme Matos e Mugiatti (2014) esse atendimento "favorece a associação do resgate, de forma multi/inter/transdisciplinar, de condição inata do organismo, de saúde e de bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania".

Com o advento da Pandemia Covid-19, os atendimentos no PPH no HSA foram suspensos, tendo seu retorno apenas em abril de 2021. Este passou por adequações seguindo as normas determinadas pelo Serviço de Controle de Infecção Relacionada à Assistência à Saúde – SCIRAS/HSA, garantindo, assim, a segurança de todos. Dentre as mudanças, podemos destacar as mais significativas, como: atendimentos individualizados;

higienização do ambiente e dos recursos utilizados ao término de cada atendimento; criação de kits com materiais pedagógicos exclusivos para cada criança/estudante atendido pelo programa e entregue aos mesmos em sua alta hospitalar (lápiz de escrever, canetas, cadernos, lápis de cor, entre outros).

Os atendimentos pedagógicos acontecem em uma sala específica, denominada “Classe Hospitalar”, localizada no setor da Clínica Pediátrica/HSA. Segundo MEC/SEESP (2002), “denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde”. Esta contempla recursos pedagógicos, tanto para crianças da educação infantil, como para estudantes do Ensino Fundamental e foi preparada especialmente para que seja um ambiente acolhedor e motivador, proporcionando uma aprendizagem organizada, sistêmica e efetiva.

Além disso, os atendimentos do PPH/HSA também podem acontecer nos leitos, para as crianças e/ou estudantes que, por algum motivo, estão impossibilitados de saírem do quarto, incluindo os pacientes que se encontram em isolamento de contato, mediante a liberação e/ou solicitação da equipe médica. Isso é feito de acordo com os protocolos de segurança estabelecidos por este hospital, com a utilização de equipamentos de proteção individual (máscara, luvas, aventais, entre outros que forem necessários se houver alguma especificidade). De acordo com Pacheco (2016), dentro do espaço hospitalar, independentemente dos locais onde acontecem, as relações de aprendizagem são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem e confiança aos estudantes. Dessa forma, percebemos que as crianças e estudantes se sentem capazes e produtivos. O setor da Clínica Pediátrica do HSA conta ainda com espaços como, brinquedoteca e *solarium*, que também são utilizados para nossas práticas pedagógicas.

Temos acesso ao Prontuário Eletrônico Paciente (PEP) das crianças e estudantes e, a partir do sistema utilizado pelo hospital - Tasy, são feitos a visualização e o mapeamento dos possíveis atendimentos. Após conversa e liberação da equipe médica, fazemos a apresentação deste serviço à família e à criança/ao estudante, buscando a criação de vínculo, através de acolhimento, diálogos sobre seus interesses, cotidiano e gostos. Nesse momento, usando da escuta pedagógica, exercemos um olhar empático e tudo se torna importante, no qual o afeto vira uma ferramenta de vinculação. Segundo MEC/SEESP (2002), “escuta pedagógica é uma expressão desenvolvida por Ceccim e Carvalho (1997) que diz respeito à sensibilidade no que tange, ao ver-ouvir-sentir, aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo educando hospitalizado”.

Devido ao adoecimento e por estarem no ambiente hospitalar, incomum à escolarização, percebemos que algumas famílias trazem a nós a preocupação de que a criança/estudante não conseguirá acompanhar os atendimentos pedagógicos, nem os conteúdos escolares trabalhados. De acordo com Matos e Mugiatti (2014), “em se tratando de família transparece a necessidade de lhe conferir a devida importância e incentivo, pois da sua participação depende, em parte considerável, o êxito do tratamento no seu todo”. Sendo assim, temos um olhar sensível e humanizado para com essas famílias e, através de diálogos, conseguimos evidenciar que, mesmo doentes, essas crianças/estudantes são capazes de se desenvolver dentro do ambiente hospitalar, ampliando assim seus aprendizados.

Destaca-se a importante parceria feita com a equipe multidisciplinar dos setores de Clínica Pediátrica e Oncologia Pediátrica deste hospital. Cada profissional contribui para que aquela criança/estudante seja vista na sua totalidade. Esse trabalho em conjunto se torna um suporte a mais para a nossa prática pedagógica e melhor desenvolvimento do paciente como estudante. De acordo com o documento do MEC/SEESP (2002), “considerando estas condições e limitações especiais, compete ao sistema educacional e serviços de saúde, oferecerem assessoramento permanente ao professor, bem como inseri-lo na equipe de saúde que coordena o projeto terapêutico individual”.

Após fazermos o estudo e conhecimento dos casos (particularidades, necessidades e fragilidades) das crianças e estudantes, realizamos o contato com a instituição de ensino de origem, via e-mail e/ou contato pelo Whatsapp, para apresentação do programa, seus objetivos e solicitação dos planejamentos, conteúdos aprendidos e realizados pela sua turma

de origem das crianças/estudantes. Na espera dos planejamentos das instituições e/ou para crianças ainda não matriculadas, nós elaboramos planejamentos com propostas pautadas em interações e brincadeiras, bem como, para os estudantes do Ensino Fundamental, são planejadas atividades escolares, seguindo o Currículo da Educação Básica da Rede de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021b).

A parceria com a instituição de ensino de origem dessas crianças e estudantes internados no HSA proporciona a continuidade do processo de ensino aprendizagem, pois acreditamos que são pertencentes às mesmas e que apenas estão afastados daquele contexto de modo temporário. Nossas concepções vêm ao encontro do que afirma Medeiros (2016), “o contato da equipe pedagógica hospitalar com a escola favorece o vínculo escolar das crianças hospitalizadas, proporcionando-lhes uma recuperação rápida e sadia, sem nenhum transtorno para a continuação dos estudos após a alta”.

Na posse dos planejamentos recebidos, enquanto professoras do PPH, avaliamos se é necessário fazer alguma adaptação, levando em consideração o momento vivenciado, as particularidades e especificidades da criança/estudante. Citamos como exemplo o acesso medicamentoso em mão dominante, optando-se pelo uso de gravação ou as professoras sendo escribas. Outro exemplo é o de crianças/estudantes que sofreram sequelas motoras por conta da doença e/ou tratamento, no qual utilizam-se recursos específicos de tecnologias assistivas (TAs) a estes casos: fichas com letras, números com imãs, tesouras adaptadas, entre outros recursos que possam facilitar sua autonomia. Temos disponíveis tecnologias de informação e inclusão (TICs) como tablets para que o estudante visualize vídeos explicativos de seus professores e conteúdos recebidos das escolas bilíngues por exemplo e/ou até mesmo, para os vídeos recebidos dos professores e colegas com mensagens afetivas.

Ao final de cada atendimento ofertado pelo PPH às crianças e estudantes do HSA, realizamos o registro do desenvolvimento das propostas ou atividades escolares no PEP. A partir desses dados, na alta hospitalar, redigimos um relatório final, no qual descrevemos seu aprendizado durante os atendimentos na Classe Hospitalar. Este documento é enviado à instituição de ensino de origem, com vistas a ser incorporado e contribuir no parecer descritivo para Centros de Educação Infantil e notas finais para Escolas Básicas Municipais dos mesmos.

Além dos registros escritos realizados no PEP e do relatório final, são feitos também registros nas fichas de acompanhamento individual. Nelas, descrevemos ações diversas, atividades e conteúdos curriculares trabalhados, bem como anexamos fotos e vídeos que podem ser utilizados posteriormente também como devolutivas para as instituições de ensino. Abaixo apresentamos uma tabela quantitativa com a relação das crianças e estudantes atendidos pelo PPH/HSA.

Tabela 1 - Número de crianças/estudantes atendidos pelo PPH/HSA em 2021 até agosto de 2023.

Ano	Quantidade de crianças/estudantes atendidas.
2021	103
2022	101
2023	132
Total	336

Fonte: Dados retirados do Programa Pedagogia Hospitalar (SEMED/HSA), de 2021 a 2023.

Esses dados foram obtidos através dos registros diários feitos pelas professoras do PPH/HSA das crianças e estudantes atendidos. Na tabela, os mesmos estão contabilizados apenas uma vez, mesmo havendo crianças e estudantes atendidos diversas vezes no seu período de internação. Isso ocorre devido a uma internação longa ou por causa dos retornos ao hospital para continuidade do seu tratamento, como por exemplo, pacientes oncológicos.

AGRADECIMENTOS

O Programa Pedagogia Hospitalar tem como apoiador a Prefeitura Municipal de Blumenau por meio do Prefeito Mario Hildebrandt, da Secretaria Municipal de Blumenau (SEMED), por meio do Secretário Alexandre Agenor Matias, da Diretora Geral Angela Maria Simão Hoemke, da Diretora de Programas e Projetos Integrados Luciana Dalpasquali, com parceria a Fundação Hospitalar de Blumenau – Hospital Santo Antônio (HSA).

REFERÊNCIAS

BLUMENAU (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal/SEMED. **Acordo de cooperação Nº 01/2021** de 20 de Abril de 2021. Blumenau, 2021a.

BLUMENAU (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal/SEMED. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau, 2021b.

BLUMENAU (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal/SEMED. **Decreto de Lei Municipal Nº 10.989** de 17 de Junho de 2016. Blumenau, 2016.

BRASIL. CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n.º 41 de 13 de outubro de 1995. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**. Brasília.1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações para sua implantação e implementação**. Brasília. Ministério da Educação. 2002.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional; Ministério dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça. Lei nº 13.716 de Setembro de 2018. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2018.

HOSPITAL SANTO ANTÔNIO. **Clínica Oncológica Pediátrica**. 2023. Disponível em: <https://www.hsan.com.br/pagina/clinica-oncologica-pediatica>. Acesso em: 22 set. 2023.

MATOS, E; MUGIATTI, M. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEDEIROS, A.C. Duarte. A Experiência do Hospital do Seridó em Caicó/RN com a Classe Hospitalar. In: FERREIRA, H; CALDAS, I; PACHECO, M. (Org). **Classe Hospitalar: A tessitura das palavras entre o escrito e o vivido**. 1 ed. Curitiba, Appris, 2016. p. 45-59.

OLIVEIRA, T. C. **História da Classe/Escola Hospitalar: No Brasil e no Mundo**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. Rio de Janeiro. 2015.

ATUALIZAÇÕES NO USO DO CIGARRO ELETRÔNICO

ZANETTI, Laura¹
BICA, Luciana de Freitas²

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este texto possui como objetivo compreender quais as atualizações a respeito da utilização do cigarro eletrônico, com enfoque no público jovem, e entender seus possíveis malefícios e benefícios. Trata-se de uma revisão de literatura integrativa, com a utilização das bases de dados *National Library of Medicine* (PubMed) e *ScienceDirect*, juntamente com as revistas *Respiratory Care* e *Nicotine & Tobacco Research* e dados do Ministério da Saúde. Assim, foi observado que o uso de cigarros eletrônicos cresceu nos últimos anos, com a prevalência superando o uso tradicional de cigarro entre os adolescentes. Percebe-se que o estudo a respeito dos malefícios do cigarro eletrônico é muito atual, o que restringe as conclusões a respeito do seu uso. Entretanto, as pesquisas caminham para o lado contrário do cigarro eletrônico, evidenciando os efeitos adversos e a dependência que esse pode causar em não-fumantes.

Palavras-chave: Cigarro eletrônico. Estudantes. Nicotina. Saúde.

INTRODUÇÃO

Consoante ao autor Fernandes (2007), o tabaco era, no ano de 1000 a.C., utilizado em cerimônias religiosas e rituais nas sociedades indígenas da América Central. Na primeira viagem de Cristóvão Colombo, os europeus descobriram a planta e, assim, o tabaco se disseminou rapidamente por todas as sociedades. Na Europa, ainda segundo o autor, ganhou o nome de “erva santa”, pois era utilizado na medicina para cura, a exemplo de dores de cabeça. Entretanto, apesar de serem descritas e aprimoradas novas literaturas dos malefícios do tabaco, esse continuou sendo utilizado visando prazer e diversão.

No Brasil, o combate ao tabagismo é feito por meio de estratégias e monitoramento do consumo de produtos de tabaco, pois o país dispõe de um robusto sistema de pesquisa e vigilância que possibilita a produção de estimativas nacionais e regionais sobre esse uso. Também são investigadas a exposição ambiental à sua fumaça, cessação, exposição à propaganda pró e antitabaco, conhecimentos e atitudes, preço médio e gasto médio mensal com cigarros industrializados, dentre outras informações (Brasil, 2022). Entretanto, o cigarro eletrônico surgiu para mostrar que as ações de combate contra o tabaco não são tão efetivas quando se trata de um novo espécime que busca, majoritariamente, um público jovem com a premissa de fumaça saudável e com sabor (Brasil, 2022).

Nesse contexto, a pesquisa busca compreender quais as atualizações a respeito da utilização do cigarro eletrônico, com enfoque no público adolescente. Parte-se da premissa de que, por ser um produto relativamente novo na sociedade, há poucos estudos referentes a sua utilização e possíveis malefícios e benefícios.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura integrativa, com o objetivo de reunir artigos atuais a respeito da temática da pesquisa. Os artigos utilizados foram retirados das bases de dados *National Library of Medicine* (PubMed) e *ScienceDirect*, além das revistas *Respiratory Care* e *Nicotine & Tobacco Research*. Também foi utilizado o site do Ministério da Saúde, tendo-se para a pesquisa as palavras-chave “tabagismo” e “cigarro eletrônico”.

¹ Centro Universitário de Pato Branco. laurazazanetti@gmail.com, 0000-0002-9411-4089, <https://lattes.cnpq.br/5511465148757777>.

² Centro Universitário de Pato Branco. luciana.bica@unidep.edu.br, 000-0002-4558-4471, <http://lattes.cnpq.br/1460549257193233>.

Ademais, para a investigação nas bases de dados citadas anteriormente, utilizou-se o descritor “*eletronic cigarette*”, adicionando “*adolescent and young adults*”. O critério para escolha dos artigos que compõem o estudo foi a priorização das pesquisas qualitativas, tendo o conteúdo relacionado ao tema aqui explicitado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de cigarros eletrônicos cresceu nos últimos anos, com a prevalência superando o uso tradicional de cigarro entre os adolescentes. O fato é preocupante, uma vez que cigarros eletrônicos possuem em sua composição produtos químicos cancerígenos. Tem-se, ainda, evidências emergentes sugerindo que o vapor dele pode ter efeitos cardiovasculares e pulmonares negativos (Bernat *et al.*, 2018).

Segundo Eltorai *et al.* (2018), o cigarro eletrônico (CE) foi lançado primariamente na China, em 2003, com o objetivo de mimetizar o cigarro e, assim, o resultado é a vaporização de um líquido que consiste em solventes, aromatizante e nicotina. Os autores ainda discorrem a respeito dos componentes do produto, nos quais encontram-se os solventes (normalmente são utilizados um ou dois) propilenoglicol e glicerina vegetal. O primeiro associado a sintomas de infecção de trato respiratório superior e o segundo responsável pela irritação de olhos, pulmões e esôfago. Além disso, o componente mais preocupante é a nicotina, um alcalóide derivado das folhas de plantas de tabaco que, além de participar do processo de iniciação do câncer e sua expansão (Tabaco, 2014), provoca danos por mudanças maturacionais no cérebro em adolescentes, haja vista que, nesse período de desenvolvimento, o cérebro é particularmente vulnerável aos efeitos de drogas, incluindo tabaco e produtos de nicotina (Ren; Lotfipour, 2019). Nesse contexto, foi observado, em uma pesquisa com estudantes do ensino médio dos Estados Unidos, que a maioria faz a vaporização apenas aromatizante (59%-63%), seguida por nicotina (13%-20%) e compostos de cannabis (6%). No entanto, o uso real de nicotina pode ser maior do que o relatado, pois estudos subsequentes indicaram que os jovens perceberam mal o conteúdo de nicotina dos produtos que usam (Becker *et al.*, 2020).

Sobre a problemática de não entender o conteúdo de nicotina utilizado, é preciso compreender que a rotulagem do teor varia entre produtos e líquidos de cigarro eletrônico e pode ser difícil interpretar se as unidades não forem fornecidas; por exemplo, “3” é uma concentração viável de nicotina em mg/ml ou por cento de nicotina, mas 3mg/ml e 3% representam concentração de nicotina que diferem por um fator de 10 (Soule *et al.*, 2021). Além disso, ainda segundo Soule *et al.* (2021), as postulações podem estar incorretas, pois descobriu-se que alguns líquidos anunciados como livres de nicotina contêm quantidades quantificáveis de nicotina e pode diferir em 5% a 20% das concentrações reais

Os cigarros eletrônicos também foram pensados como alternativa ao cigarro convencional para cessar o tabagismo (Corrêa, 2022). Entretanto, o público-alvo da comercialização do cigarro eletrônico é o público jovem que, em sua maioria, nunca fumou antes (Bertoni *et al.*, 2020). Dois estudos em 2013 usaram cigarros eletrônicos que fornecem nicotina com baixa biodisponibilidade. Os resultados mostraram que o CE com nicotina não aumentou a abstinência de fumar em comparação com CE sem nicotina ou adesivo nicotínico (Berlin, 2019). Um terceiro estudo, ainda de Berlin (2019), foi desenvolvido com fumantes que queriam parar de fumar. Esses foram randomizados para receber terapia de substituição de nicotina (TSN) de sua escolha, para uso por três meses, ou um kit de cigarro eletrônico com um líquido contendo 18mg/ml de nicotina, em quantidades suficientes por um mês, mas com possibilidade de comprá-lo depois. Nesse estudo, o principal critério foi a abstinência ao tabagismo por um ano. Os resultados mostraram abstinência de 18% no grupo com TSN e 9,9% no grupo com CE. Além disso, foram observadas cinco reações adversas respiratórias graves no grupo do cigarro eletrônico contra um no grupo do TSN. Entretanto, a adesão ao TSN foi muito menor (4,3%) do que a do CE (39,5%). Outrossim, o uso de cigarro eletrônico também pode tornar a atividade mais fácil para os fumantes, pois não precisarão preocupar-se com a restrição do tabagismo em ambiente fechado (Grana *et al.*, 2014).

Quando se trata de jovens, o uso desses novos produtos que fornecem nicotina com alta biodisponibilidade levanta o problema da iniciação ao vício de nicotina e/ou tabaco (Berlin, 2019). Em um estudo longitudinal que tinha por objetivo relatar a chance para início do tabagismo associado ao uso do cigarro eletrônico entre 17,389 adolescente e adultos jovens com idades variando entre 14 e 30 anos, as probabilidades agrupadas de início do tabagismo foram de 23,2% para usuários de cigarro eletrônico e de 7,2% para usuários que nunca usaram cigarro eletrônico (Soneji *et al.*, 2017). Outro estudo, com 694 entrevistados, no qual 16 usavam cigarro eletrônico, mostrou que, durante o acompanhamento de um ano, 11 dos 16 usuários de cigarros eletrônicos e 128 de 678 daqueles que não usaram cigarros eletrônicos (18,9%) progrediram para fumar cigarros (Primack *et al.*, 2015). A utilização de cigarro eletrônico também foi associada ao maior uso de analgésicos, sedativos e tranquilizantes nos últimos 12 meses, bem como o uso de Ritalina/Adderall nos últimos 30 dias e nos últimos 12 meses (Bentivegna *et al.*, 2019).

Desse modo, no Brasil, a comercialização, importação e propaganda de todos os tipos de dispositivos eletrônicos para fumar são proibidas. A decisão está baseada no princípio da precaução, devido à inexistência de dados científicos que comprovem as alegações atribuídas a esses produtos (Brasil, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que, apesar da maioria dos usuários de cigarro eletrônico confirmar utilizar sem a substância nicotina, essa pode ser mascarada na hora de rotular os produtos, o que pode influenciar nos resultados dos estudos. Além disso, a preocupação com adolescentes e adultos jovens utilizando CE com nicotina ocorre devido à influência na maturação cerebral e no risco da iniciação da dependência em indivíduos que anteriormente não eram tabagistas.

Quanto à utilização do cigarro eletrônico como meio de cessar o tabagismo, foi observado que esse não é um bom método, haja vista que, em um dos estudos relatados, a abstinência com a utilização de terapia de substituição de nicotina foi de 18%, enquanto a abstinência com a utilização de CE foi de 9,9%. Ademais, os cigarros eletrônicos possuem muitos efeitos adversos.

Por fim, o grande problema visto a respeito dos cigarros eletrônicos foi o fato de causarem dependência em quem, anteriormente, era não-fumante; evidenciado pelos estudos realizados por Berlin (2019) e Soneji *et al.*, (2017).

REFERÊNCIAS

- BECKER, Timothy; ARNOLD, Melanie K; RO, Vicky; MARIN, Lily; RICE, Timothy. Systematic Review of Electronic Cigarette Use (Vaping) and Mental Health Comorbidity Among Adolescents and Young Adults. **Nicotine & Tobacco Research**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 415-425, 9 set. 2020. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/ntr/ntaa171>. Acesso em: 21 out. 2023.
- BENTIVEGNA, Kathryn; ATUEGWU, Nkiruka ; ONCKERYL, Cheryl; MEAD, Erin L.; PEREZ, Mario F.; MORTENSEN, Eric. E-cigarette Use Is Associated with Non-prescribed Medication Use in Adults: results from the path survey. **Journal Of General Internal Medicine**, [S.L.], v. 34, n. 10, p. 1995-1997, 12 jun. 2019. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11606-019-05093-5>. Acesso em: 21 out. 2023.
- BERTONI, Neilane; SZKLO, André Salém. Dispositivos eletrônicos para fumar nas capitais brasileiras: prevalência, perfil de uso e implicações para a política nacional de controle do tabaco. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 37, n. 7, p. 1-13, 27 nov. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00261920>. Acesso em: 21 out. 2023.
- BERLIN, Ivan. La cigarette électronique : quels bénéfices, quels risques ?. **La Revue de Médecine Interne**, [S.L.], v. 40, n. 11, p. 705-706, nov. 2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.revmed.2019.08.008>. Acesso em: 21 out. 2023.

BERNAT, Debra, GASQUET, Nicolas; WILSON, Kellie O'Dare; PORTER, Lauren; CHOI, Kelvin. Electronic Cigarette Harm and Benefit Perceptions and Use Among Youth. **American Journal Of Preventive Medicine**, [S.L.], v. 55, n. 3, p. 361-367, set. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2018.04.043>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional do Câncer – INCA. **Prevalência do tabagismo**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/gestor-e-profissional-de-saude/observatorio-da-politica-nacional-de-controle-do-tabaco/dados-e-numeros-do-tabagismo/prevalencia-do-tabagismo>. Acesso em: 09 set.2023

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. **Cigarro eletrônico**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/tabaco/cigarro-eletronico>. Acesso em: 09 set. 2023.

CORRÊA, Paulo César Rodrigues Pinto. No controversy: e-cigarettes are not a treatment for tobacco/nicotine cessation. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, [S.L.], v. 48, n. 5, p. 1-2, 10 out. 2022. Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia. <http://dx.doi.org/10.36416/1806-3756/e20220283>. Acesso em: 21 out. 2023.

ELTORAI, Adam; CHOI, Arie; SZABO. **Impact of Electronic Cigarettes on Various Organ Systems**. *Respiratory Care*, [S.L.], v. 64, n. 3, p. 328-336, 6 nov. 2018. Daedalus Enterprises. <http://dx.doi.org/10.4187/respcare.06300>. Acesso em: 21 out. 2023.

FERNANDES, Backer Ribeiro. **O mundo de Marlboro: a comunicação corporativa da Philip Morris Brasil**. 2007. 176 f. Monografia (Especialização) - Curso de Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRANA, Rachel; BENEWITZ, Neal; GLANTZ, Stanton. **E-Cigarettes**. *Circulation*, [S.L.], v. 129, n. 19, p. 1972-1986, 13 maio 2014. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health). <http://dx.doi.org/10.1161/circulationaha.114.007667>. Acesso em: 21 out. 2023.

PRIMACK, Brian; SONEJU, Samir ; STOOLMILLER, Michael Stoolmiller; FINE, Michael J; SARGENT, James. Progression to Traditional Cigarette Smoking After Electronic Cigarette Use Among US Adolescents and Young Adults. **Jama Pediatrics**, [S.L.], v. 169, n. 11, p. 1018, 1 nov. 2015. American Medical Association (AMA). <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1742>. Acesso em: 21 out. 2023.

REN, Michelle; LOTFIPOUR, Shahrdad. Nicotine Gateway Effects on Adolescent Substance Use. **Western Journal Of Emergency Medicine**, Volume 20, Issue 5, [S.L.], v. 20, n. 5, p. 696-709, 20 ago. 2019. Western Journal of Emergency Medicine. <http://dx.doi.org/10.5811/westjem.2019.7.41661>.

SONEJI, Samir *et al.* **Association Between Initial Use of e-Cigarettes and Subsequent Cigarette Smoking Among Adolescents and Young Adults**. *Jama Pediatrics*, [S.L.], v. 171, n. 8, p. 788, 1 ago. 2017. American Medical Association (AMA). <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.1488>.

SOULE, Eric; BANSAL-TRAVERS, Maansi; GRANA, Rachel; MCINTOSH, Scott; PRICE, Simani Price; UNGER, Jennifer; WALTON, Kevin. Electronic cigarette use intensity measurement challenges and regulatory implications. **Tobacco Control**, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 124-129, 31 maio 2021. BMJ. <http://dx.doi.org/10.1136/tobaccocontrol-2021-056483>.

TABACO, **Nicotina e Câncer**. 2014. Elaborada por Equipe Oncoguia. Disponível em: <http://www.oncoguia.org.br/conteudo/artigo-tabaco-nicotina-e-cancer/386/8/>. Acesso em: 09 set. 2023.

CONTRIBUIÇÕES SOCIOCOMPORTAMENTAIS DE UM PROGRAMA DE KARATÊ-DO PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO NARRATIVA

POSSAMAI, Adilson¹BRIDI, Diego André²MEDEIROS, Thiago Souza de³ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da⁴

RESUMO

Em tempos de modernização e globalização, em que as pessoas têm acesso às tecnologias em tempo integral, as mudanças ocorridas nas crianças e jovens evidenciam características comportamentais associadas à indisciplina e, por vezes, violência, delinquência juvenil, numa sociedade caracterizada pelo “tudo pode”. Este estudo se propõe a apresentar o Karatê-Do como uma ferramenta que pode oferecer uma formação global, promovendo valores como respeito, disciplina e autocontrole, e, assim, proporcionar aos alunos um conjunto de habilidades sociocomportamentais fundamentais. Diante desse contexto, a pergunta norteadora desta pesquisa é: Quais as contribuições sociocomportamentais de um programa extracurricular de Karatê-Do para alunos do ensino fundamental? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de revisão narrativa para a construção desta temática, trazendo as contribuições do ensino dessa luta no comportamento de escolares da educação básica. Os trabalhos apontam o karatê-Do com notáveis contribuições na educação, permitindo uma ressignificação de comportamentos sociais.

Palavras-chave: Karatê-Do. Sociocomportamentais. Habilidades sociais. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O Karatê-Do é caracterizado como uma luta de origem japonesa que se fundamenta em aspectos culturais e filosóficos orientais, contribuindo para o desenvolvimento do corpo e da mente dos seus praticantes. Seu surgimento ocorreu na Ilha de Okinawa (Sul do Japão), no início do século XVIII, mas somente no início do século XX foi que passou por um processo de expansão, ganhando projeção no Oriente e se difundindo no mundo todo (Bartolo, 2014).

O aumento significativo de praticantes ao longo dos anos demonstra que esta modalidade de luta tem atingido diversos grupos e populações, pelo fato de trazer benefícios sociais, mentais, emocionais, comportamentais e educacionais (Bartolo, 2018). Além disso, determinados valores como a dignidade, honra, trabalho, pacifismo, formação do caráter, persistência e humildade também são desenvolvidos com a prática do Karatê-Do (Bartolo, 2018).

Devido às suas diversas contribuições ao desenvolvimento integral dos participantes no contexto escolar, a modalidade tem sido um instrumento socioeducativo para alunos que apresentam dificuldades psicossociais e baixo rendimento escolar, mostrando que, com a prática dessa modalidade de luta, os alunos melhoram o seu desempenho e rendimento acadêmico, diminuem problemas relacionados a condutas agressivas e potencializam a função de regulação cognitiva e afetiva (Fung; Lee, 2018; Pinto-Escalona *et al.*, 2022).

Outras pesquisas também têm demonstrado que estudantes praticantes do Karatê-Do melhoram a saúde mental, reduzindo sintomas relacionados a ansiedade e depressão,

¹ UNIARP. adilsonpossamai71@gmail.com, Orcid: 2-8140-0748, <https://lattes.cnpq.br/4446398827589072>.

² UNIARP. dbridi@gmail.com, Orcid: 2-6356-8491, <https://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

³ UNIARP. saletefutsal@hotmail.com, Orcid: 1-8222-2632, <https://lattes.cnpq.br/0275672032835213>.

⁴ UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, Orcid: 2-4277-1407, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

comportamentos agressivos e violência (Fung; Lee, 2018; Moore; Dudley; Woodcock, 2019). Além disso, aqueles adolescentes em situações socioeconômicas menos favorecidas podem proporcionar o acúmulo de capital cultural, como habilidades específicas e conhecimentos técnicos, elevando sua autoestima e autoconfiança, além de promover valores como respeito e disciplina, com impactos positivos em suas vidas (Bourdieu, 1998).

A prática do Karatê-Do, por meio dos seus fundamentos e dos seus benefícios, pode ser uma estratégia socioeducativa para alunos que apresentam dificuldades de inserção familiar, no desempenho escolar, problemas de comportamento e nas relações sociais. Entretanto, é pouco trabalhado pelos professores de educação física nas suas aulas, diminuindo as contribuições que esta modalidade poderia trazer para os alunos.

Os problemas sociocomportamentais dos alunos, principalmente a indisciplina e a agressividade, estão entre as principais queixas e preocupações dos professores, pois a maioria não sabe como lidar com essas situações e se sentem desamparados (Silva; Mendes, 2012). Além disso, esses problemas podem dificultar o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes (Silva; Mendes, 2012).

Estima-se que entre 4% a 5% dos estudantes apresentam algum tipo de problema sociocomportamental, tornando-se um desafio para os professores e para as instituições de ensino lidar e amenizar essas situações (Gauy, 2016). Constata-se, portanto, a importância de intervenções nas escolas que tragam benefícios sociais relacionados às condutas comportamentais aos alunos e que auxiliem os professores a diminuir o estresse causado por estes problemas.

Fortes evidências têm mostrado que as lutas, quando desenvolvidas durante as aulas de Educação Física nas escolas, podem trazer diversos benefícios sociais, cognitivos, motores e comportamentais aos alunos (Giordano; Gómez-López; Alesi, 2021; Greco; Cataldi; Fischetti, 2019; Lakes; Hoyt, 2004). Entretanto, a maioria dos professores de da área apresentam muitas dificuldades para o ensino das lutas, pois a falta de espaços e materiais adequados, juntamente com as lacunas nos currículos acadêmicos durante o processo de formação, geram insegurança em ministrar aulas voltadas às lutas (Becker; Harnisch; Borges, 2021).

Diante das dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física em trabalhar as modalidades de lutas em suas aulas, programas extracurriculares com atividades relacionadas às modalidades de lutas, entre elas o Karatê-Do, poderiam ser uma estratégia socioeducativa eficiente para diminuir nos alunos as condutas agressivas, estimular a interação e habilidades sociais, reduzir a ansiedade, melhorar a autoestima e autoimagem e, com isso, o rendimento escolar.

Não obstante, o Karatê-Do pode promover entre seus praticantes vínculos fundamentais entre práticas corporais e comportamentais, com potencialidade para alterar características físicas, como também gerar comportamentos associados à disciplina, ética e a melhora da autoestima.

Com capacidade socioeducativa para adolescentes observada através da experiência pessoal do pesquisador, um dos autores deste texto, que se dedica há anos a esta arte marcial, destaca-se que um programa extracurricular com aulas de Karatê-Do pode auxiliar no desenvolvimento integral e diminuir a evasão escolar, melhorando a qualidade da educação.

METODOLOGIA

Neste contexto, com o objetivo de trazer evidências sobre as contribuições sociocomportamentais que a prática do Karatê-do nas escolas pode trazer aos alunos, foi realizada uma revisão narrativa. Esta é apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual (Rother, 2007).

Inicialmente, definimos a pergunta norteadora da pesquisa: Quais as contribuições sociocomportamentais da prática do karatê-Dô nos escolares da Educação Básica? Logo

após, foi realizada uma pesquisa entre os meses de maio de 2022 a abril de 2023, na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “karatê” AND “comportamento” AND “lutas”.

Para a inclusão dos artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) Estudos realizados no Brasil; b) Estudos com alunos do ensino infantil, fundamental e médio; c) Idiomas em português, espanhol e inglês; d) Publicados a partir de janeiro de 2010 a abril de 2023. Foram excluídos os estudos de revisão (narrativas, sistemáticas e/ou meta análises), relatórios e monografias.

Inicialmente, todos os títulos selecionados na base de dados (n = 315) foram transferidos para o *software Excel* e, em seguida, foram percorridos os seguintes passos:

- 1) A primeira fase constituiu na leitura dos títulos, dos 315 títulos encontrados, 278 foram excluídos por não terem relação com o tema;
- 2) Em seguida, foi realizada a conferência dos títulos, apresentando nove duplicados;
- 3) A terceira etapa realizada a leitura dos resumos dos 28 trabalhos restantes, sendo excluídos 15 títulos, por não terem relação com a pesquisa;
- 4) Na quarta fase, foi realizada a leitura na íntegra dos 13 trabalhos restantes, sendo excluídos quatro artigos, por não possuírem dados relevantes para a pesquisa;
- 5) Ao final, nove títulos atenderam os critérios empregados e foram selecionados para a revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que concerne ao panorama da produção do conhecimento em lutas na educação física escolar, Santos e Brandão (2019) revelam que a prática na Educação Física encontra-se ainda em estágio inicial, que o interesse de pesquisadores por tal temática é recente, sendo que, no universo de teses e dissertações, as primeiras publicações são evidentes apenas nos últimos dez anos, refletindo num número ainda menor de artigos publicados.

Em seus trabalhos, Silva e Neto (2019) acreditam que o Karatê oferece benefícios significativos, abrangendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também os aspectos cognitivos e sociais. Nas investigações de Pinto *et al.* (2018), a prática do Karatê baseada em seus princípios de ideais filosóficos, suas regras e normas de conduta e leis, tem se mostrado como importante mecanismo para moldar comportamentos, com autocontrole e disciplina, para conduzir os Karatecas para o caminho das práticas consideradas socialmente corretas, para convivência pacífica nas suas relações de interdependência, nas novas configurações em sociedade.

Nesse contexto, Bartolo (2019) afirma que as contribuições do karatê podem ser fundamentais na educação das pessoas, pois, ao compreender e se apropriar delas, o estudante pode se tornar capaz de ressignificar seu comportamento no contexto social em que vive. Pinto *et al.* (2018) citam que a participação ativa na modalidade de Karatê-Do contribui para a eliminação de hábitos prejudiciais à saúde, promovendo assim mudanças de comportamento essenciais para a adoção de um estilo de vida alinhado com os princípios filosóficos dessa arte.

As análises dos trabalhos de Giordano, Gómez-López e Alesi (2021) apontam que a participação esportiva e a prática de artes marciais, em particular, contribuem para a melhoria das habilidades escolares, destacando a influência da participação em atividades esportivas extracurriculares no desenvolvimento das funções executivas e no desempenho acadêmico. Da mesma forma, Frozi e Mazo (2011) salientam que o karatê-Do é o resultado de um processo influenciado por várias matrizes culturais e que pode contribuir para que um indivíduo atinja o seu potencial máximo de virtude e excelência em todas as áreas da vida, incluindo a moral, o intelecto e até mesmo as habilidades físicas.

As intervenções desportivas escolares têm demonstrado efeitos benéficos no funcionamento psicossocial e no desempenho escolar das crianças, como mostra um estudo realizado por Pinto-Escalona *et al.* (2022), que avalia os efeitos de uma intervenção desportiva

de karatê-do em escolares. Finalizando, os autores Tomasi e Almeida (2021) destacam o lazer como uma “ocupação” que não se faz por fazer e sim com um viés complexo, que traz consigo bagagens (sociais, históricas, culturais, individuais, coletivas), que são influenciados por fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito executante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, os trabalhos apontam o Karatê-Do com notáveis contribuições na educação, permitindo uma ressignificação de comportamentos sociais e promovendo hábitos saudáveis. Além disso, os estudos demonstram que a prática desta arte demonstra eficácia na eliminação de comportamentos prejudiciais à saúde e na promoção de um estilo de vida saudável, contribuindo para impulsionar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. As pesquisas destacam o potencial transformador do Karatê na educação, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e sociais, e enfatizam a importância do lazer como influenciador na vida dos praticantes, considerando diversos fatores que enriquecem essa experiência.

REFERÊNCIAS

BARTOLO, P. **Karatê-Do: história geral e no Brasil**. Santos: Bueno Editora, 2014.

BARTOLO, P. **Karatê-Do: uma visão multidisciplinar**. 2. Ed. Santos: Bueno Editora, 2018.

BARTOLO, P. **KARATE-DO: As lições que aprendi com Sensei Sasaki**. Bueno Editora. Santos -SP, 2019.

BECKER, A. C.; HARNISCH, G. S.; BORGES, G. A. O conteúdo "lutas" nas aulas de educação física em escolas do Oeste do Paraná. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FROSI, T. O.; MAZO, J. Z. Repensando a história do karate contada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 25, n. 2, p. 297-312, 2011-06 2011. Disponível em: www.scielo.br/j/rbefe/a/gnJLbYyVVtgcP9hq8LyjdsG/?format=pdf&lang=pt
Acesso em: 02 mar. 2023.

FUNG, A. L. C.; LEE, T. K. H. Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in schoolchildren. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 39, n. 5, p. 404-414, 2018.

GAUY, F. V. Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar? **Educar em Revista**, n. 59, p. 79-95, 2016-03 2016.

GIORDANO, G.; GÓMEZ-LÓPEZ, M.; ALESI, M. Sports, executive functions and academic performance: A comparison between martial arts, team sports, and sedentary children. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 22, p. 11745, 2021.

LAKES, K. D.; HOYT, W. T. Promoting self-regulation through school-based martial arts training. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 25, n. 3, p. 283-302, 2004/05/01/ 2004.

MOORE, B.; DUDLEY, D.; WOODCOCK, S. The effects of martial arts participation on mental and psychosocial health outcomes: a randomised controlled trial of a secondary school-based mental health promotion program. **BMC psychology**, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2019.

PINTO, A. L. *et al.* A Arte Marcial Karatê: para além da luta em Manaus/Am. 2018.

PINTO-ESCALONA, T. *et al.* Individual responsiveness to a school-based karate intervention: An ancillary analysis of a randomized controlled trial. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 32, n. 8, p. 1249-1257, 2022.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul enferm**, v. 20, p. 2, 2007.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25024, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.78143. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/78143>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVA, T. C. C; NETO, L. T. R. O karatê como ferramenta no desenvolvimento psicomotor. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/view/189>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 01, p. 53-70, 2012.

TOMASI, A. R. P.; DE ALMEIDA, L. M. C. A potência do lazer como prática transformadora: o caso do Kazoku Dojô. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 2, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/34864>. Acesso em: 14 ago. 2023.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE FIBROSE CÍSTICA NO CURSO DE MEDICINA

MARQUES, Lucas Sabanelli¹
LIMA, Lainy Leiny de²

RESUMO

A Fibrose cística (FC) afeta vários órgãos e sistemas do corpo humano e é definida como uma doença genética de caráter autossômico recessivo, congênita, crônica e progressiva, herdada de ambos os pais, considerada fatal, sendo causada por mutações no gene CFTR. O presente resumo expandido objetiva trazer informações sobre algumas das características da doença, seguida de reflexões englobando a importância de trabalhar a temática no curso de Medicina. A metodologia da pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico. Conclui-se que o diagnóstico, tratamento e cuidados médicos adequados contribuem para a melhoria do quadro envolvendo a fibrose cística. Ressalta-se que a abordagem desse conteúdo no curso superior de Medicina contribui para garantir que os futuros médicos estejam bem preparados para diagnosticar, tratar e apoiar os pacientes com a referida doença.

Palavras-chave: Gene CFTR. Fibrocístico. Formação profissional.

INTRODUÇÃO

A Fibrose cística (FC) é uma doença genética de caráter autossômico recessivo, congênita, crônica e progressiva, que atinge vários órgãos e sistemas do organismo. É herdada de ambos os pais e há muito tempo considerada fatal. É causada por mutações no gene CFTR (Cystic Fibrosis Transmembrane Conductance Regulator), que regula a produção de muco, suor e fluidos digestivos no corpo (Rosa *et.al*, 2008).

O presente resumo expandido objetiva trazer a importância de trabalhar a temática no curso de Medicina, aspecto que possibilita a formação de futuros profissionais capazes de identificar indícios, realizar o diagnóstico e tratamento adequado. Com relação ao diagnóstico precoce, é crucial para melhorar os resultados e a qualidade de vida dos pacientes. Os médicos precisam reconhecer os sinais e sintomas precoces da doença, como problemas respiratórios persistentes, tosse crônica e suor excessivamente salgado, para encaminhar os pacientes para testes diagnósticos apropriados.

Essa doença requer uma abordagem de cuidados multidisciplinares que envolve pediatras, pneumologistas, gastroenterologistas, fisioterapeutas, nutricionistas e outros profissionais de saúde. Os estudantes de Medicina devem entender como integrar essas especialidades para proporcionar cuidados abrangentes aos pacientes com fibrose cística. Nos últimos anos, houve avanços significativos no tratamento da doença, com o desenvolvimento de terapias direcionadas a mutações específicas do gene CFTR. Os futuros médicos devem estar atualizados sobre essas terapias para oferecer aos pacientes as opções mais recentes e eficazes.

Além do tratamento médico, os pacientes com fibrose cística muitas vezes precisam de apoio psicológico e educacional para lidar com os desafios emocionais e sociais associados à doença. Dessa forma, é necessário que o futuro profissional da área da Medicina acompanhe o paciente, percebendo as referidas necessidades e que possua conhecimentos para encaminhar os pacientes apropriadamente.

¹ UniCesumar. E-mail: lucassabanelli@yahoo.com.br

² UniCesumar. E-mail: lainy.lima@docentes.unicesumar.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2567-7072>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6264828946124585>.

A Medicina está em constante evolução e os médicos precisam continuar aprendendo ao longo de suas carreiras. O conhecimento sobre a Fibrose cística, adquirido durante a formação médica, serve como base para atualizações e aprendizado contínuo ao longo da prática profissional.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é bibliográfica. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, normas, decretos, leis, dissertações e teses. Neste resumo expandido, são apresentadas informações com base no material consultado na área da Medicina.

FIBROSE CÍSTICA: CARACTERÍSTICAS

A FC é conhecida também como mucoviscidose, é definida como uma doença genética de caráter autossômico recessivo, congênita, crônica e progressiva, que atinge vários órgãos e sistemas do organismo. É herdada de ambos os pais e há muito tempo considerada fatal. A referida doença é causada por mutações no gene CFTR, que regula a produção de muco, suor e fluidos digestivos no corpo (Rosa *et.al*, 2008; Matos; Martins, 2019). Conforme os autores supracitados, a doença afeta igualmente ambos os sexos e é mais comum em pessoas de ascendência branca.

Neste sentido, Rosa *et.al* (2008, p. 726) explicam que o gene da FC encontra-se “no braço longo do cromossomo 7, no locus q31, e é formado por 250 quilobases de DNA, com 27 éxons, e tem a propriedade de codificar um RNAm de 6,5 quilobases, que transcreve uma proteína transmembrana, reguladora de transporte iônico, composta por 1480 aminoácidos”. Pesquisas recentes destacam que o paciente pode ser diagnosticado nos primeiros meses de vida, aspecto que contribui para o tratamento precoce e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida do portador da doença. Sobre as formas diagnosticar a FC, destaca-se a antenatal, através da análise genética, feita muitas vezes quando já se tem casos da doença na família; nos primeiros meses de vida, diante de manifestações clínicas precoces, sendo responsável por 70% dos casos; na triagem neonatal, que segundo o Ministério da Saúde recomenda-se que seja realizado no paciente o teste da Tripsina Imunoreativa (IRT). Esse teste é realizado para que o pediatra possa observar se o nível desse marcador está elevado no sangue do neonato, sendo quantificado no teste do pezinho. Outra forma de diagnóstico é por manifestações clínicas, vale ressaltar, que essas manifestações clínicas podem ser realizadas em qualquer idade (Matos; Martins, 2019).

Ribeiro, Ribeiro e Ribeiro (2002) afirmam que o gene CFTR codifica uma proteína que desempenha um papel crítico no transporte de íons através das membranas celulares. Essa proteína está envolvida na regulação do fluxo de íons cloreto (Cl), sódio (Na), e água através das membranas celulares, desempenhando um papel fundamental em vários tecidos do corpo, incluindo o sistema respiratório, o trato digestivo e o sistema exócrino.

Pessoas portadora da FC apresenta secreções mucosas espessas e viscosas, obstruindo os ductos das glândulas exócrinas, que contribuem para o aparecimento de doença pulmonar obstrutiva crônica, níveis elevados de eletrólitos no suor, insuficiência pancreática com má digestão/má absorção e conseqüente desnutrição secundária. Ao obstruir as vias respiratórias, o indivíduo torna-se mais suscetíveis a infecções respiratórias crônicas, podendo levar a tosse persistente, falta de ar e danos pulmonares progressivos.

Além disso, pode ocorrer obstrução dos ductos pancreáticos, resultando em problemas de digestão, como já citado acima. As glândulas sudoríparas também podem ser alvo, visto que a disfunção do gene CFTR causa suor excessivamente salgado. Outras glândulas exócrinas, como as glândulas salivares e as glândulas genitais também podem ser atingidas pela FC (Rosa *et.al*, 2008).

De acordo com Matos e Martins (2019, p.117), diversos tipos de tratamentos são utilizados: “pré-sintomático, tratamento por terapia genética e tratamento medicamentoso”. O tratamento pré-sintomático é o mais indicado para os pacientes fibrocísticos, pois controla doenças enzimáticas e adiamento de manifestações pulmonares. Sendo a terapia genética ainda experimental. Com relação ao tratamento medicamentoso, o uso de antibióticos, anti-inflamatórios, broncodilatadores, mucolíticos, nebulizadores, enzimas pancreáticas e suplementos nutricionais são recomendados (Matos; Martins, 2019).

Sobre o tratamento, conforme a Portaria conjunta nº 25 (Brasil, 2021), o tratamento da FC é complexo. Preconiza-se acompanhamento em centro de referência por equipe multidisciplinar logo após o diagnóstico ou durante o processo de investigação, após a triagem neonatal. As medidas visam aliviar os sintomas, melhorar a qualidade de vida e retardar a progressão da doença. Devem ser consideradas, também, as necessidades específicas de cada paciente, dependendo da gravidade da doença e das mutações genéticas envolvidas.

Ainda sobre os tratamentos, a Portaria conjunta nº 25 (Brasil, 2021, p. 12) aponta que “Serviços pediátricos e de adultos de FC são bastante diferentes. Adultos têm o comando e as decisões dos seus cuidados. Centros pediátricos necessitam atender a demandas próprias da infância, tanto na estrutura como na disponibilidade dos profissionais da saúde”. Outro dado relevante é que a referida portaria aprovou o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas da Fibrose Cística, que traz “o conceito geral da fibrose cística, critérios de diagnóstico, critérios de inclusão e de exclusão, tratamento e mecanismos de regulação” (Brasil, 2021, p.01). O referido documento é de caráter nacional, o qual contribui para padronizar e deve ser conhecido e utilizado pelas Secretarias de Saúde a nível municipal, estadual e Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a abordagem do conteúdo Fibrose cística no curso de medicina é essencial para garantir que os futuros médicos estejam bem preparados para diagnosticar, tratar e apoiar os pacientes com essa condição. Isso contribui para melhores resultados de saúde e qualidade de vida para os pacientes acometidos. É importante ressaltar que os avanços na pesquisa médica estão continuamente melhorando as opções de tratamento e qualidade de vida para pacientes com fibrose cística.

Também é importante mencionar que a doença necessita de um compromisso contínuo com o tratamento e os cuidados médicos. A conscientização, o diagnóstico precoce e o tratamento adequado desempenham um papel crucial na melhoria do quadro englobando a Fibrose cística.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da saúde. **Portaria conjunta nº 25, de 27 de dezembro de 2021**, Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas da Fibrose Cística. 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/Saes/2021/poc0025_29_12_2021.html Acesso em: 17 set.2023

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOS, Bruna de Almeida; MARTINS, Rita Cristina; Fibrose cística: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR**. Vol.29, n.2, pp.114-119 (Dez 2019 – Fev 2020). Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20200105_095238.pdf Acesso em: 17 set.2023

RIBEIRO, José Dirceu; RIBEIRO, Maria Angela; RIBEIRO, Antonio. Controvérsias na fibrose cística: do pediatra ao especialista. **Jornal de Pediatria**. 2002; 78(supl.2):171-86. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/7mLZhbVd6d49C4QXc9RVkYc/#> Acesso em: 17 set.2023

ROSA, Fernanda Ribeiro; DIAS, Fernanda Gomes; NOBRE, Luciana Neri; MORAIS, Harriman Aley. Fibrose cística: uma abordagem clínica e nutricional. **Revista de Nutrição**, Campinas, 21(6):725-737, nov./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/RkmzgLd8ZdDpzTfXvts46Gr/> Acesso em: 17 set.2023

HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSOR: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO DA PROFISSÃO MÉDICA

FOPPA, Talize¹
NOWAK, Lara²
FRAIZ, Ipojuca Calixto³

RESUMO

A vida do professor transforma seu complexo de saberes, de ordem pessoal, disciplinar, curricular, experiencial e profissional em um saber ensinável, com sua maneira própria de ser, pensar e agir. O professor não somente faz com que o aluno compreenda, mas carrega de significado o ensinamento, assimilando e incorporando-o das mais variadas formas. No presente trabalho, refletimos acerca desses olhares de docentes do curso de Medicina. Como instrumentos para a coleta de dados, foi utilizada a narrativa semiestruturada e a análise dos relatos seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Percebemos que o propósito de ensinar é único para os docentes, que se preocupam com a forma de ensinar, sempre inovando em sala de aula para acompanhar as gerações que transpassam suas vidas. Suas motivações e não motivações são similares, como o baixo reconhecimento financeiro e a falta de interesse por parte dos discentes. Por outro lado, percebeu-se que buscam sempre estudar, para que possam deixar um legado para os futuros médicos, enfatizando que o desenvolvimento profissional do professor não se estrutura só no domínio de conhecimentos sobre o ato de ensinar, mas também em atitudes do professor e nas relações interpessoais na sala de aula e na escola.

Palavras-chave: Histórias de vida, professor, Medicina.

INTRODUÇÃO

“...não é possível separar o eu profissional do eu pessoal...”

Na frase que abre este texto, António Nóvoa (2013) trata de forma clara da identidade do professor. Para o autor, essa se sustenta em três “A”. São eles: “A” de adesão a princípios e valores, “A” de ação no ensinar e “A” de autoconsciência sobre a reflexão do professor em relação a suas práticas e significados.

Embora a educação médica esteja subordinada ao setor da educação, é a área da saúde, com suas relações e representações sociais, que define e direciona o aprendizado médico, considerando também o currículo oculto e as projeções profissionais dos alunos em seus “mestres”. Ser professor de Medicina deveria representar estar comprometido com a saúde própria, do outro e da sociedade (Perim *et al*, 2009). Daí o interesse em conhecer a realidade da prática dos docentes para a formação médica.

Compreendendo significados do ser e do ensinar, acreditamos que recolher impressões sobre a vida do docente em Medicina, sob seu próprio ponto de vista, poderia nos esclarecer sobre suas angústias, regozijos e reflexões, não apenas dos médicos, mas também de farmacêuticos, enfermeiros, fisioterapeutas, engenheiros e outros profissionais que ajudam a constituir a identidade médica.

Nóvoa (2013), em seu livro “Vida de Professores”, mapeia o ciclo de vida de professores em seis fases: Entrada, Estabilização, Diversificação, Pôr-se em questão, Serenidade e Distanciamento Afetivo ou Conservantismo e Lamentações e, finalmente, o Desinvestimento. Scoz (2008) complementa que, nos processos de aprender e ensinar, os professores demonstram suas subjetividades, contextualizadas no mundo em que vivem.

¹ UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Talize@uniarp.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/4812004023794538>.

² UNIFoA – Centro Universitário de Volta redonda. <http://lattes.cnpq.br/8142931617677693>.

³ FEMPAR – Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná. <http://lattes.cnpq.br/7655862409317836>

O objetivo do estudo que deu origem a este trabalho foi analisar a vida de professores que trabalham com a docência em Medicina e sua formação como identidade docente.

METODOLOGIA

À luz de narrativas semiestruturadas, assumimos o estudo descrito no presente texto como sendo de caráter eminentemente investigativo, tomando como referência tanto a pessoa do professor quanto sua profissão e suas práticas. A investigação pautou-se em 10 perguntas cujo objetivo foi avaliar: Ingresso, permanência, autopercepção como professor, dissabores da prática, investimento em formação docente, representatividade financeira e de carga horária. Por último, foram feitas perguntas reflexivas sobre o aprender e o ensinar.

Para isso, ouvimos o depoimento de 14 (quatorze) professores pertencentes a um curso de graduação de medicina. A seleção de tais docentes procurou atender aos seguintes critérios: professores de ambos os sexos; professores em todas as idades e fases da profissão docente; professores da rede de ensino privado. Todos os depoimentos foram gravados e aconteceram nas instalações da instituição.

Sem conhecer os objetivos da pesquisa, os entrevistados foram orientados a falar, por aproximadamente 30 minutos, sobre sua história de vida, incluindo aspectos de sua vida pessoal e profissional que considerassem relevantes. Depois dessa primeira etapa, chamada de depoimento, os trabalhos estenderam-se por mais meia hora, com caráter de entrevista semiestruturada, estas, sim, direcionadas pelas questões e objetivos da pesquisa, caso os temas já não tivessem sido abordados no depoimento inicial. O trabalho foi submetido à apreciação do comitê de ética em pesquisa sob o número de parecer: 65341922.4.1001.5237

A transcrição foi realizada por meio do software *Nvivo Transcription* e revisada,. Como forma de análise dos depoimentos, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011) e Franco (2021)

DESENVOLVIMENTO

Categorias de análise

Com base nos diferentes relatos, estabelecemos similaridades e especificidades nos diferentes contextos. Dessa forma, categorizamos as respostas de acordo com as seguintes temáticas: relacionada ao ingresso na carreira docente; relacionada às motivações para continuar lecionando; relacionada às desmotivações para continuar lecionando; relacionada à forma de ensinar e aprender.

Ingresso na carreira docente

A forma de ingresso na carreira docente foi bastante diferenciada entre os profissionais entrevistados. Entretanto, todos citaram que entraram na docência com o intuito de serem pesquisadores. Frases como: “Lá do ensino fundamental e médio eu sempre tive um grande sonho que foi trabalhar com pesquisa clínica” (PS01); “Continuei e comecei a fazer estágio em uma outra universidade em pesquisa. Então fiz iniciação científica, fiz três anos e eu percebi que era aquilo que eu gostava” (PS02).

Outrossim, ficou evidente que muitos docentes já possuíam traços considerados “apropriados” para a docência. Isso pode ser visto nos seguintes relatos: “Durante a minha graduação alguns professores detectaram alguns pontos da minha personalidade e da minha postura em sala de aula, apresentações que tinham itens compatíveis com um docente” (PS8); “Durante a graduação já tinha o hábito de conversar com os colegas e explicar a eles, e aí eu comecei a observar que eu gostava de si. Esse negócio de falar e explicar” (PS04).

Motivações

Para a maioria dos entrevistados, o termo “fazer a diferença” esteve presente. Os professores lembraram o papel dos seus professores na trajetória de cada um e a importância de deixar um pouco de si nos seus alunos: “Então isso me faz continuar pensando ‘poxa eu acho que eu ainda estou fazendo a diferença, nem que seja para um acadêmico’. Para mim, o mais importante de tudo é continuar achando que faço a diferença” (PS10); “Eu ainda acho que esses alunos vão ser médicos um pouco melhores porque a gente passou por eles. Não estou dizendo que eu mudei a vida deles, mas é que uma coisinha faz diferença pra ele pensar diferente. Então isso continua sendo pra mim o melhor a melhor coisa de sempre” (PS01); “Então, quando eu vejo uma pessoa sendo melhor atendida lá na UBS eu penso que um milésimo daquilo fui eu que ajudei” (PS12).

Estar sempre aprendendo e sendo colocado em desafios foram aspectos citados como motivações importantes na constituição da identidade docente. Foi percebido em muitos relatos de vida que falar de suas motivações ao ensinar um futuro médico restaura o sentimento de domínio de sua própria vida, fazendo emergir seus alvos. Por isso, há uma necessidade humana de um catalisador que os ajude nesta tarefa: “Mas a verdade é que eu me apaixono assim pelo desafio, porque cada dia que você entra em sala de aula é um desafio. Você nunca sabe o que vai ser, é sempre algo novo” (PS9).

Em geral, há uma percepção positiva à oportunidade de refletir sobre sua prática e sobre a maneira como os próprios professores a percebem: “Eu gosto da sensação de quando eu estou passando a informação e as pessoas falam: ‘entendi’. Eu acho que é isso, sabe. Então cada vez que eu explico alguma coisa e os alunos reagem assim: ‘nossa agora faz sentido!’” (PS14); “Eu consegui passar isso para eles me motiva muito sabe... saber que lá na frente eu posso ter um profissional que vai me atender e vai ter esse olhar mais dinâmico e com uma esfera maior não só dentro da esfera biológica. Isso me motiva todos os dias assim a fazer melhor, sabe” (PS3); “Eu gosto de ser professor para ensinar as coisas que você precisa aprender, mas de um jeito que você aprende e que você aplique porque que todo mundo odeia bioquímica, porque ninguém ensina bioquímica de uma forma palpável” (PS2).

Desmotivações

Dentre os relatos dos entrevistados, desafios foram citados. A questão financeira aparece como um ponto a ser discutido: “Pensar sobre a valorização em relação ao que a gente está fazendo. Estamos criando pessoas que vão trabalhar com milhares de vidas” (PS7); “A questão financeira que eu acho que é o que é mais difícil” (PS5); “Eu acho que a gente poderia ter um reconhecimento muito maior financeiramente dentro da instituição” (PS6).

Outros fatores relatados pelos docentes como desmotivadores importantes estão relacionados aos comportamentos dos discentes. Os professores são unânimes ao considerar que o aluno é uma das principais fontes de satisfação no trabalho. A grande maioria relata, no entanto, que a crescente falta de interesse e a indisciplina na sala de aula se tornaram fontes de insatisfação: “O que desmotiva é você trabalhar na educação e perceber a falta de interesse. Eu já peguei disciplinas que não eram o foco dos alunos, era uma disciplina meio secundária e eles não queriam. Então, você fica tentando achar um nível mínimo de interesse” (PS8).

A falta de interesse dos alunos em sala de aula contribui sobremaneira para um maior desgaste do professor. Em muitos casos, a indisciplina é a grande responsável pela eventual sensação de frustração e até desmotivação do professor. Isso reforça a necessidade de investimento institucional em formação docente.

Por isso, é importante conhecer os fatores que maximizam ou minimizam essa motivação docente e levar em consideração que o professor não é o único responsável pelas aprendizagens de seus alunos. Antes de tudo, é um ser humano que possui características comuns a todos e também necessita de auxílio e compreensão (Oliveira, 2008).

Formas de ensinar e aprender

Notamos que, pelas falas dos professores entrevistados, grande parte busca trazer a prática para dentro da sala de aula, como forma de dar significado ao ensino: “Como eu trago muito na minha parte de vivência do Laboratório de cinco anos, nossa, é assim que acontece” (PS6); “E eu sou uma pessoa que conta muita história para ensinar. Eu conto muita história, muito caso com muita vivência. Eu coloco isso nas avaliações e eu trago esse processo” (PS10); “Eu sempre trabalhei muito com um caso clínico assim nas aulas. Isso sempre fiz nas disciplinas” (PS7).

Muitos docentes relataram a preocupação com o estilo de aula e como eles tentam melhorar ao longo do tempo. Podemos arriscar a dizer que o desinteresse de alunos, discutido no item anterior, pode estar diretamente relacionado com a forma que o docente conduz suas aulas. “Eu comecei a ensinar como algo muito mecânico, como se fosse uma apresentação de trabalho e jogando informações. E daí fui aprendendo também com as capacitações que o professor tem várias formas de trabalhar” (PS6); “Eu busco muito fazer aulas criativas e inovadoras para que o aluno se interesse por aquilo. Busco muitos livros e pego alguns sites. Eu sempre procuro estar me atualizando, sabe. Peço ajuda aos outros professores Peço orientação” (PS13); “Gosto muito do quadro. Muito embora eu seja péssima desenhista - e era uma das coisas que lá no mestrado pegavam muito no meu pé, que o desenho do professor muitas vezes pode atrapalhar o aprendizado” (PS14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comprometimento com a profissão está relacionado à identificação e ao envolvimento na ocupação. No contexto universitário, especialmente com as mudanças rápidas na educação e com as demandas crescentes, os professores precisam ser incentivados a avaliar e incorporar novas ideias em suas práticas.

Outro aspecto é o comprometimento com a profissão. Esse comprometimento vai além do desejo por altos salários, embora esse seja um ponto importante discutido. Em relação à satisfação, os professores entrevistados para este trabalho mencionaram a "aprendizagem dos alunos", "relacionamento com jovens", "ajuda na tomada de decisões de vida" e "qualificação profissional" como fontes principais de satisfação no trabalho.

Por outro lado, a falta de interesse dos alunos foi apontada como um motivo de insatisfação, que pode estar relacionado à forma e à metodologia de ensino. No entanto, os professores estão preocupados em melhorar o modo como as informações são transmitidas e buscam se aproximar das gerações que estão se educando.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Coleção Ciência da Educação. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, José E. B. M. **A Motivação Ética no Processo de Ensino/Aprendizagem na Formação de Professores do Ensino Fundamental**. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PERIM, G. L.; ABDALLA, I. G.; SILVA, R. H. A.; LAMPERT, J. B.; STELLA, R. C. R.; COSTA, N. M. S. C. Desenvolvimento Docente e a Formação de Médicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 1, p. 70-82, 2009.

SCOZ, B. J. L. Subjetividade de Professores(as): Sentidos do Aprender e do Ensinar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 5-27, 2008.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS (SALA I)

Coordenação do GT:
Dra. Vera Lúcia Simão (Uniarp)

A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO AMAZÔNICA DO ESTADO DO TOCANTINS

MORAIS, Sônia Eduardo de¹
PINHO, Maria José de²

RESUMO

Este trabalho aborda breves reflexões, provenientes de uma pesquisa de doutorado em andamento. O estudo tem como objetivo identificar de que maneira se configura a formação inicial de professores no curso de Pedagogia na região amazônica do estado do Tocantins, sob a perspectiva do pensamento complexo e transdisciplinar. Propomo-nos a investigar as possíveis contribuições do pensamento complexo nos documentos oficiais no contexto amazônico, utilizando como referência os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNS) e a Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise documental, fundamentada na teoria da complexidade de Edgar Morin. Dados preliminares indicam que os cursos de formação em Pedagogia ainda se mantêm ancorados em formatos fragmentados de saberes, refletindo uma cultura tradicional do sistema educacional brasileiro. Baseamo-nos na perspectiva de que a reforma do pensamento, um conceito moriniano, poderá sensibilizar olhares e mobilizar a valorização das diversas formas de conhecimento. Isso visa superar a visão cartesiana predominante na produção de conhecimento, em que o saber científico ainda prevalece na maioria das instituições educacionais.

Palavras-chave: Complexidade. Transdisciplinar. Amazônia.

INTRODUÇÃO

Muito tem sido discutido acerca da formação de professores, especialmente na área da Pedagogia, devido à sua relevância na sociedade contemporânea. É necessário considerar os impactos dessa formação no contexto amazônico, em particular no Tocantins, o estado mais jovem da federação. Problemas como a fragmentação do conhecimento, a visão unidimensional do saber e a homogeneização que negligencia as diversidades regionais, incluindo aquelas presentes nas diversas etnias desse estado, levantam a demanda por uma abordagem complexa e transdisciplinar. Essa abordagem visa compreender o sujeito em sua totalidade, especialmente no atual momento de incertezas e desafios decorrentes do período pós-pandêmico. As mudanças drásticas ocorridas em 2020 e 2021 tiveram profundos impactos em nossa sociedade, em especial no contexto escolar.

Nesse contexto, a compreensão da formação do pedagogo na região amazônica se torna de suma importância. As universidades federais e institutos federais desempenham um papel crucial nessa formação. É imperativo identificar as possíveis contribuições do pensamento complexo e transdisciplinar nos documentos oficiais que orientam essa formação. Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e outras legislações relacionadas à política de formação de professores definem os saberes e conhecimentos que guiam os conteúdos a serem transmitidos. Na perspectiva do pensamento complexo, essas formas de produção de conhecimento devem ser consideradas, pois representam desafios para o enfrentamento das incertezas e riscos do conhecimento, aos quais é necessário fazer frente (Morin, 2014).

¹ Universidade Federal do Tocantins. soniamoraaisbispo@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7150-7392>, <http://lattes.cnpq.br/6040697287784862>

² Universidade Federal do Tocantins. mjpgon@mail.uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>, <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>.

Assim, por meio de uma análise documental ancorada na teoria da complexidade de Edgar Morin, buscamos compreender como a visão do pensamento complexo e transdisciplinar pode estar presente no processo de formação inicial no curso de Pedagogia da região amazônica no estado do Tocantins.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, optamos pelo método de análise documental descritiva. Conforme destacado por Nind, Curtin e Hall (2019, p.12), este método é usado com frequência por “pesquisadores das ciências sociais, como método complementar do principal, pelo que pode nos dizer sobre o fenômeno estudado”, devido à sua capacidade de fornecer insights sobre o fenômeno estudado. Nossa escolha é fundamentada na teoria da complexidade de Morin (2011, 2015, 2016) e é sustentada por uma base bibliográfica que inclui não apenas as obras de Morin sobre complexidade, mas também autores como Moraes (2007, 2010, 2015), Behrens (1999) e Saheb (2013) no que diz respeito à formação de professores e ao pensamento complexo. Além disso, nossa pesquisa se apoia nos trabalhos de Libâneo (2012), Tardif (2000, 2014), Nóvoa (2022), Pinho (2007) e Freire (1996), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

A pesquisa documental foi adotada por sua capacidade de nos levar a refletir sobre as normatizações que direcionam os conhecimentos na área da formação e compreensão educacional. Conforme destacam Marconi e Lakatos (2020, p. 17), essa abordagem “consiste em um conjunto de operações que têm como objetivo representar o conteúdo de um documento de forma diferenciada”. Isso nos proporciona *insights* sobre a presença e ausência de elementos. Além disso, essa escolha também decorre do nosso desejo de explorar o movimento da formação de professores. Como menciona Morin (2016, p. 36), “é preciso agora aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha. O método só pode se construir durante a pesquisa”.

Reconhecendo que se trata de uma pesquisa em andamento, estamos abertos a possibilidades de mudanças, uma vez que o caminho está em constante construção. No entanto, temos clareza de que estamos embasados na teoria da complexidade de Morin (2015, 2016), que incorpora um princípio reorganizador do conhecimento e do pensamento. Esse princípio não visa apenas a aprendizagem, mas também o desaprendizado e o reaprendizado. Por esse motivo, não fechamos o percurso neste momento. Ele continua a se desenvolver, aberto à redescoberta das emoções, pensamentos e ações, como uma força que (re) conecta diversas formas de compreender o papel da educação do futuro, com uma perspectiva de formação humana e planetária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Ao situarmos o pensamento complexo no âmbito da educação, torna-se imprescindível compreender o que estamos considerando como “reforma do pensamento”. Em nenhuma circunstância se deve destruir ou destituir o alicerce sobre o qual o pensamento foi concebido. Ao contrário, é necessário reconstruí-lo levando em consideração as incertezas, dúvidas e contradições inerentes a esse pensamento.

Dessa forma, segundo Morin (2017), é fundamental abordar a questão do ensino considerando não apenas a hipercompartimentação dos saberes, mas também os obstáculos enfrentados na articulação e no debate desses saberes. É interessante observar como o autor vislumbra possíveis soluções para esse estado de simplificação da ciência, que desconsidera a aparente desordem dos fenômenos.

Superar essas condições, especialmente na formação de professores, é de suma importância, no sentido de desenvolver novas políticas que possam ir além das governamentais, envolvendo também a transformação das formas de pensar. Conforme

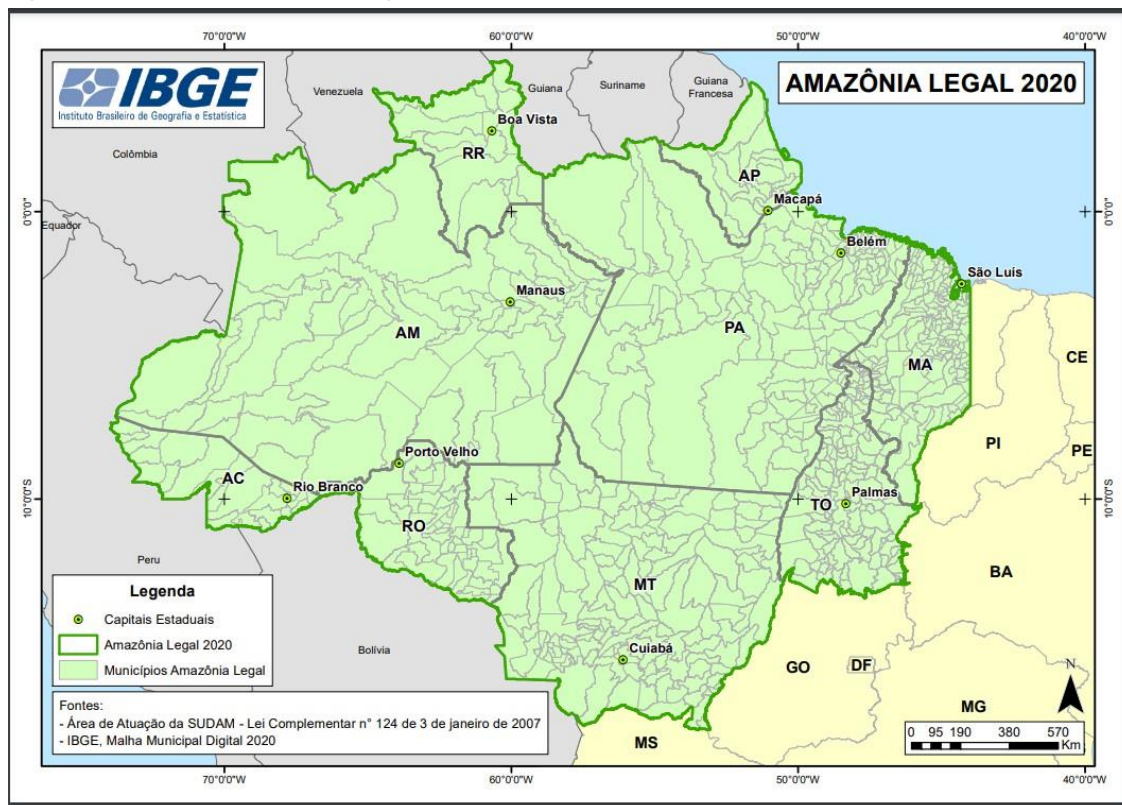
apontado por Moraes (1997), os novos ambientes de aprendizagem e os desafios enfrentados, não apenas na educação, mas em diversas áreas do conhecimento humano, demandam um novo referencial para a educação.

Nesse contexto, Freire (2008) já alertava para a necessidade de educar para a liberdade, superando a abordagem educacional bancária e respeitando a identidade cultural do aluno, indo além da abordagem linear e homogênea da história. Pinho (2007), pesquisadora com foco na formação de professores no estado do Tocantins, em sua obra "Políticas de formação de professores: intenção e realidades", relata as dificuldades enfrentadas pelo novo estado na política de formação educacional. Ela destaca que essas abordagens muitas vezes têm sido centralizadas e conduzidas sem a participação dos envolvidos.

É essencial considerar e contextualizar a posição do estado do Tocantins na região amazônica, levando em conta suas especificidades e desafios como um estado jovem, com apenas 35 anos desde a sua criação, na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o estado está em fase de amadurecimento e enfrenta um longo trajeto pela frente.

A cultura da região é marcada por uma rica diversidade cultural e é habitada por diversos grupos étnicos, incluindo povos originários que persistem até os dias atuais. Tribos indígenas como Karajás, Xambioá, Javaé, Apinajé, Xerente e Krahô contribuem para essa diversidade. Além disso, atualmente existem 2.474 comunidades quilombolas certificadas no país, sendo 38 delas localizadas no Estado do Tocantins, abrangendo toda a extensão do estado de norte a sul.

Na formação de professores voltada para o pensamento complexo e transdisciplinar, essa diversidade cultural e étnica ganha grande relevância na construção do conhecimento. Além de serem considerados, esses elementos devem ser ouvidos, compreendidos e integrados na rede de saberes que circula nos espaços de formação. Essa riqueza cultural da região também se interliga com outros grupos culturais, enriquecendo a cultura do estado, como pode ser visualizado no mapa abaixo.



Fonte: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/amazonia_legal/2020/Mapa_da_Amazonia_Legal_2020.pdf

Fica clara a necessidade de reconsiderar os modelos pelos quais as formações têm ocorrido. Aqui, de forma breve, é possível vislumbrar a presença de um ciclo vicioso que demanda reformas, tanto nas instituições quanto nas políticas de formação de professores. Contudo, é essencial notar que a reforma não pode prescindir da transformação do pensamento, já que é por meio dessa mudança que se torna viável a superação do método tradicional e fragmentado de transmissão de conhecimento.

Ao adotar essa abordagem, é possível criar oportunidades para a articulação e integração, alinhando-se com a epistemologia do ser diante do pensamento complexo. Nesse contexto, a etimologia da palavra *complexus*, que significa "aquilo que é tecido junto", ganha relevância. Isso sugere a construção de uma teia interligada de conhecimentos, em que diferentes saberes se entrelaçam e se complementam, proporcionando uma visão mais rica e holística da educação e da formação de professores.

Portanto, a reforma não é apenas uma questão de mudança superficial, mas sim um convite para repensar os fundamentos e os paradigmas subjacentes à educação. É uma oportunidade para transformar o modo como abordamos a construção do conhecimento, promovendo a integração de diversas perspectivas e enriquecendo a experiência formativa dos professores. Ao fazer isso, abrimos caminho para uma educação mais dinâmica, interdisciplinar e alinhada com os desafios complexos do mundo contemporâneo. Fica evidente, assim, a necessidade de se repensar os modelos com que as formações têm ocorrido. Pode-se vislumbrar, pelo percurso decorrido, que há um círculo vicioso que requer reforma, tanto das instituições, quanto das políticas de formação de professores, mas imprescindível do pensamento, pois, desse modo, pode-se possibilitar formas de superar esse modo tradicional e fragmentado de transmissão de conhecimento, ao criar possibilidades para articular, juntar como é a epistemologia do ser frente ao pensamento complexo, entende-o na etimologia da palavra *complexus*, aquilo que é tecido junto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações permanecerão em aberto, embasadas nas reflexões do pensamento complexo que enfatizam a importância da criação de cursos de formação de professores que levem em consideração as particularidades locais e os destinatários dessa formação. Essa abordagem vai além das normas curriculares ou das regulamentações legais, buscando situar-se e trabalhar sem impor modelos rígidos que prescrevam como esses profissionais devem construir seus saberes. Em vez disso, a ênfase está no respeito e na compreensão de que é possível transcender o estabelecido.

Nossa base de apoio reside na compreensão de que somente por meio do afeto e do olhar localizado, enraizado nas vivências e experiências de pertencimento a um lugar específico, a um povo e a uma cultura, podemos efetivamente reformar o pensamento. Esse olhar nos permite reconhecer a diversidade de saberes que nos rodeia e nos motiva a valorizá-los, inclusive no contexto da formação profissional de professores.

Dessa forma, reafirmamos a importância de uma abordagem sensível às realidades locais, que considere as vozes e perspectivas da comunidade em que a formação ocorre. Isso implica reconhecer que a construção do conhecimento não deve ser limitada por padrões predefinidos, mas, sim, nutrida pela riqueza e multiplicidade de experiências e saberes que permeiam nossa sociedade. A valorização dessas diferentes formas de conhecimento também é essencial no contexto da formação docente, contribuindo para uma educação mais inclusiva, aberta e contextualizada.

Por conseguinte, é através do respeito, da empatia e do entendimento das complexidades culturais e sociais que podemos promover uma reforma genuína do pensamento, conduzindo a um olhar mais apreciativo em relação aos conhecimentos que emergem das diversas esferas da vida. Ao fazermos isso, avançamos em direção a uma

formação de professores mais enriquecedora e eficaz, que reconhece e abraça a multiplicidade de perspectivas que moldam nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2012

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2020.

NIND, Melanie., CURTIN, Alicia., HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): UMA ANÁLISE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DAS CONCEPÇÕES QUE DELINEIAM OS CONTEXTOS FORMATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

MORAIS, Maria José da Silva¹
PINHO, Maria José de²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que busca compreender as concepções de formação continuada de professores(as) dispostas na literatura, evidenciando dimensões teórico-epistemológicas comprometidas com as práticas formativas problematizadora, crítica e relacional. Nesse intuito, questiona-se: como as concepções teórico-epistemológicas contribuem para uma formação problematizadora, crítica e relacional? De que maneira essas concepções favorecem práticas pedagógicas comprometidas com as demandas da realidade atual? Para tanto, o percurso metodológico está amparado na pesquisa qualitativa de cunho teórico, com o fito de aprofundar os fundamentos delineados na literatura em relação à formação continuada de professores(as), além de ressignificar as práticas pedagógicas e as transformações do ensinar e aprender. Espera-se que este trabalho contribua para o despertar da ressignificação de concepções formativas consideradas lineares, homogêneas e fragmentadas, favorecendo processos formativos que desenvolvam uma teia de interconexões dinâmicas, ou seja, um conhecimento que busque os princípios diálogo, organizacional e hologramático, isto é, uma formação crítica, transformadora e inter-relacional.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Epistemologia formativa. Conhecimento relacional.

INTRODUÇÃO

A temática formação continuada de professores(as) é uma discussão que não se esgota, devido à necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como do fortalecimento dos alicerces epistemológicos para o conhecimento que prima pela ação reflexiva do(a) docente, fazendo com dimensões teórico-práticas sejam articuladas em prol do desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) pontua que é inegável, nos últimos 50 anos, que o campo da formação de professores(as) desenvolveu-se significativamente, dando origem a uma produção científica de relevância.

Todavia, mesmo reconhecendo esse avanço sobre o atual cenário, o quadro não é tão otimista, uma vez que as boas iniciativas não atingem a todos. Ao avaliar o contexto da última década, reconhece-se que é preciso haver um conjunto de medidas, ações e programas, o que requer investimentos do poder público e esforços dos atores envolvidos nesses processos formativos. Infelizmente, o retorno ainda é incipiente em relação à melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes, e faltam políticas públicas que propiciem a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional (Gatti *et al.*, 2019).

O presente trabalho justifica-se pela importância de analisar as dimensões formativas dispostas na literatura ao longo de décadas, pois elas são transformadas por questões sociais, políticas e culturais. Como descrito por Gatti *et al.* (2019), a formação necessita dar condições para a renovação do trabalho pedagógico, tanto no aspecto individual quanto coletivo, bem

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: mel.smasssi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534393107386694>

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

como nas dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. Ou seja, deve haver uma formação que permita que o(a) docente compreenda e problematize a realidade social e do cerne de seu trabalho.

Nesse contexto, Nóvoa (2009) acentua que a formação de professores(as) é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, pois o processo se faz na dimensão coletiva. Ele se desenvolve a partir de políticas formativas que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho, aspectos que acontecem na investigação dentro da profissão. Para tanto, é indispensável consolidar as bases de uma formação que tenha como referência dimensões teórico-práticas, bem como integrá-las na cultura profissional docente.

Sob este olhar, a literatura sinaliza que há múltiplas concepções atribuídas à formação continuada de professores(as), e que os significados atribuídos como “treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação” são termos que descaracterizam a dimensão formativa docente, uma vez que fragmentam, excluem e polarizam o processo formativo.

Essas concepções muitas vezes são atribuídas à mesma visão de educação permanente, educação continuada ou formação continuada (Marin, 2019). Assim, vem à tona o seguinte questionamento: como as concepções teórico-epistemológicas contribuem para uma formação problematizadora, crítica e relacional?

Na ótica de Prada, Freitas e Freitas (2010), formar é um processo de aprendizagem que se caracteriza no desenvolvimento individual e coletivo, que vai sendo criado e recriado, e essa tecitura ocorre nas relações do exercício profissional, de experiências de vida, instituições educativas, entre outras situações formadoras. Assim, a formação continuada propicia um aprendizado constante e permanente dos(as) docentes, além possibilitar uma reavaliação das mudanças pedagógicas, pois é a dimensão que orienta a busca por novas aprendizagens e revisão de conceitos.

Em análise similar, Marin (2019) sinaliza a concepção formativa como possibilidade de mudança para a Educação Básica brasileira, designando-a como uma atividade conscientemente proposta para a mudança, sendo indispensável ocorrer no lócus do trabalho e sem interrupções e lapsos. Logo, esta se caracteriza como uma atividade conscientemente proposta e direcionada para as transformações das práticas pedagógicas dos(as) docentes.

Diante de tais argumentos, o propósito deste artigo é compreender as concepções de formação continuada de professores(as) dispostas na literatura, evidenciando dimensões teórico-epistemológicas comprometidas com as práticas formativas problematizadora, crítica e relacional. Para tanto, este trabalho busca superar a concepção formativa, não se restringindo apenas a uma atualização didática para os(as) docentes, nem enfatizando o fazer pedagógico, pois sua compreensão implica a revisão de conceitos e a ressignificação das práticas de formação continuada de professores(as).

METODOLOGIA

O caminho metodológico caracteriza-se como uma pesquisa teórica na abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico (Santos, 2007; Baffi, 2002), uma vez que busca explicar a problemática, a análise e a argumentação no campo investigado no âmbito da formação de professores(as) na contemporaneidade. Para Oliveira (2016), a busca pela sistematização de um novo conhecimento a partir da epistemologia delineada no campo teórico poderá permitir a reconstrução teórica e a ampla interpretação dos fenômenos.

No aspecto da abordagem qualitativa, permite-se compreender em pormenores o objeto de estudo, além de conceder ao pesquisador(a) a análise profunda da realidade investigada (Oliveira, 2016). Ainda, essa abordagem viabiliza significados amplos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, promovendo uma maior familiaridade com o problema, segundo Gil (2008).

Nesse aspecto, utilizou-se como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, apoiando-se nos seguintes estudos teóricos: Gatti *et al.* (2019), Nóvoa (1992; 2009; 2017), Prada, Freitas e Freitas (2010), Marin (2019), Pinho (2021), Morin (2015) etc. Conforme Gil

(2008), essa técnica de coleta dos dados permite ao investigador(a) a análise de artigos científicos e livros sobre uma determinada temática, haja vista que a fundamentação teórica em tela poderá trazer uma concepção formativa que seja pautada pela tessitura do conhecer, aprender e do compreender em suas múltiplas interações e retroações (Morin, 2015).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

É relevante destacar que a temática formação continuada de professores(as) tem seus conceitos e definições. Conforme apontam Gatti e Barreto (2009), o interesse pelo tema difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos na área de educação, pesquisadores(as), acadêmicos(as), educadores(as) e outros profissionais interessados. Para a autora, é notável que há uma vasta mobilização em torno do assunto; a produção teórica é crescente e eventos propiciam debates com maior frequência no ensaio de alternativas para a formação continuada de professores(as).

Cabe ressaltar que há um movimento na reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões em relação à concepção formativa. Ao ser caracterizada como contínua ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional, pois o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional, como o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (Gatti; Barreto, 2009).

Por formação continuada, compreende-se a realização de ação formativa posterior à formação inicial. Logo, é a continuidade de algo que já teve início, ao menos em nível de fundamentos e bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se propõe atuar/formar (Galindo; Inforsato, 2016). Nesse aspecto, o espaço pertinente da formação continuada já não é o professor(a) individual, mas sim o(a) docente em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos(as) docentes (Nóvoa, 1992).

Outra perspectiva delineada por Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) é a formação como processo de aprendizagem, pois predispõe entender as múltiplas relações dos diferentes conhecimentos nas circunstâncias “[...] ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender”. Contudo, o processo de aprendizagem de fato ocorre quando conscientemente há análise crítica dos fenômenos.

Para Imbernón (2011), é imprescindível abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do(a) docente para adotar um conceito formativo que se predispõe a descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. O autor ainda acentua que é preciso se atentar para o equilíbrio entre os conhecimentos prático-teóricos que os sustentam, pois, assim, haverá um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho para a construção de um conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação não se constrói por meio acumulação de cursos, técnicas ou de conhecimentos, mas sim por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, o que envolve uma reconstrução permanente da identidade pessoal. Dessa forma, é muito importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência. Segundo Marin (2019), a dimensão formativa com base em treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem tem uma concepção em processos de curso rápido, ações mecânicas e padronizadas, com a busca pela perfeição do trabalho docente, além de conceber a ideia de uma formação de persuasão de um conhecimento. Para a autora, os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada apresentam similaridades, não sendo contraditórias, e, sim, complementares. A primeira concentra-se na formação ao longo da vida (autoformação e autoavaliação); a segunda tem o foco nos processos em lócus, de

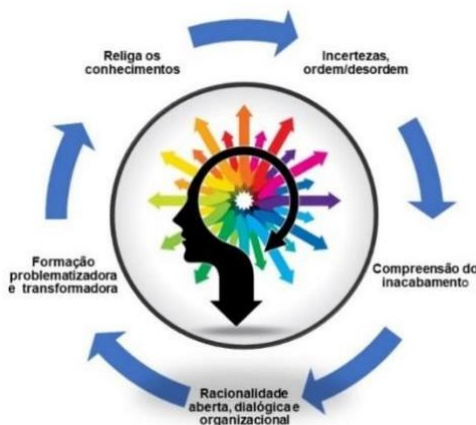
maneira contínua e sem interrupções; por fim, a formação continuada, termo adotado nesta investigação, conduz os professores(as) para a ação consciente e direcionada para a mudança.

De acordo com Pinho (2021, p. 179), é urgente e indispensável uma formação mais humana e transformadora. Esse aspecto requer a epistemologia do pensamento complexo do teórico Morin (2015). A partir desse pensar e olhar complexo, é possível entender alguns fenômenos, a exemplo da formação dos professores(as). Busca-se, por meio do “conceito do pensamento complexo, repensar nossas concepções com novos olhares, pois o pensar complexo nos permite ter uma visão ampliada e integradora, que é percebida pela interligação dialógica [...]” (Morin, 2015). Ou seja, possibilita novos caminhos para a dimensão formativa, na qual duas ou mais percepções estão conectadas à unidade de forma complexa, sem que a multiplicidade se perca na unidade.

Logo, para pensar a formação continuada de professores(as) nessa concepção, são necessários três princípios: dialógico, organizacional e hologramático (Morin, 2015). Conforme o autor, eles constituem uma formação aberta a uma nova forma de ver e compreender o mundo, uma vez que buscam com celeridade processos, fatos e fenômenos de forma problematizadora e organizacional do sujeito e do objeto investigado.

Nesse sentido, o princípio dialógico tem duas vertentes, pois são complementares e, ao mesmo tempo, antagônicas; tem ordem/desordem, porque há dualidade no cerne da unidade. Já o princípio organizacional é um processo que é produto e produtor, ou seja, tudo que é produzido na sociedade volta-se para o produtor, tudo tem causa e efeito. Por sua vez, no princípio hologramático há um aparente paradoxo de que a parte está no todo, o todo na soma das partes, pois eles são entrelaçados e dependentes, uma vez que somos seres individuais e dependentes uns dos outros, por isso carece da recursividade e dialógica do conhecimento de forma espiral, como demonstra a figura a seguir:

Figura 1 – Elementos construtivos para a formação dialógico-relacional



Fonte: elaborada a partir de Morin (2015).

Assim, ao recorrer-se aos princípios do pensamento complexo, há possibilidades de uma concepção formativa a partir do conhecimento em espiral, multidimensional e auto-eco-organizador para a tessitura de novos processos formativos na contemporaneidade (Morin, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado evidencia que a concepção formativa ainda se concentra na prática, preterindo a teoria, com processos formativos tecnicistas, de curta duração, em alguns momentos com ênfase na epistemologia do fazer. Sobretudo, destaca-se nesse

processo a dimensão formativa com base em treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem.

Desse modo, a concepção formativa de professores(as) é vital para uma ação consciente e direcionada para mudança, envolvendo a problematização e a racionalidade aberta, conscientizando-se de que somos seres inacabados, o que predispõe a união do conhecimento à construção de novas formas de aprender e ensinar. Portanto, depreende-se que as concepções de formação dispostas na literatura são um campo profícuo e necessário para que os estudos mais minuciosos promovam mudanças nos contextos formativos educacionais, ou seja, na dimensão auto-organizacional.

REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Modalidades de pesquisa**: um estudo introdutório. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, 2002. Disponível em: http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq_bl/textos/texto02.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. [Recurso eletrônico]. Araraquara: São Paulo, 2019.

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

PINHO, Maria José de. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo? **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, p. 132-140, 2021.

PRADA, Luis Eduardo Alvorada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FIGURAS INVENTADAS, UN FACTOR DETERMINANTE DE LA CREATIVIDAD INFANTIL

GUEVARA, Liliana Arias¹
HOLZ, Verónica Violant²

RESUMEN

Los niños se encuentran en un momento irreplicable de sus vidas, en donde se desarrollan habilidades como la resolución de problemas, independencia, autonomía, curiosidad, comunicación y pensamiento divergente, que están relacionadas con la creatividad, rasgo característico de la infancia. El propósito de este proyecto de investigación fue identificar la relación que existe entre las artes plásticas y la creatividad, para lo cual se diseñó e implementó un programa educativo, utilizando los talleres de Reggio Emilia, a un grupo de niños en situación de pobreza que asistieron al nivel de educación inicial en las escuelas rurales del cantón Samborondón de Ecuador, los primeros hallazgos encontrados demuestran que las figuras inventadas por los niños, se constituyen en un factor para el desarrollo de la creatividad y se permite recomendar a los agentes educativos repensar en la transformación e innovación educativa, para alentar las creaciones realizadas por los niños.

Palabra clave: Artes plásticas. Creatividad. Educación inicial

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas por el premio nobel de economía James Heckman (2013) sobre desarrollo infantil y humano, y la relación que establece entre la inversión educativa en la primera infancia y el impacto en las siguientes etapas de vida, dan el sustento teórico relevante para investigar en los sectores más vulnerables y con niños en situaciones de pobreza.

En la ruralidad, en donde por lo general se encuentran asentadas las poblaciones más pobres y menos atendidas en cuanto a servicios básicos, de salud y educación; se encuentran localizadas las escuelas rurales, encargadas de la educación de los niños. La educación que se imparte responde a un currículo oficial proporcionado por el Estado ecuatoriano, pero limitado por la ausencia de materiales educativos, poca capacitación docente y casi nada contextualizado con la realidad de la población.

Frente a estas limitaciones e inequidades a las que se ven expuestos los niños del sector rural, surgió este proyecto de investigación titulado la Influencia de las artes plásticas en el desarrollo de la creatividad de los niños del nivel de educación inicial en las escuelas rurales del cantón Samborondón-Ecuador, que se adscribe a la línea de investigación Didáctica, organización y evaluación educativa del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

¹ Universidad de Barcelona y Universidad Espíritu Santo. lilianaariasguevara@gmail.com

² Universidad de Barcelona. vviolant@ub.edu, <https://orcid.org/0000-0003-2464-6845>

El propósito de esta investigación fue identificar la relación que existe entre las artes plásticas y la creatividad, para lo cual se diseñó e implementó un programa de intervención en artes plásticas, utilizando los talleres de la metodología Reggio Emilia, a un grupo de niños.

Los niños se encuentran en un momento irreplicable de sus vidas, en donde la plasticidad cerebral estimula las conexiones entre neuronas y se cimientan las bases de su personalidad, lo cual permite que a través de experiencia oportunas desarrollen habilidades que permitan luego generar más habilidades. Esto permitirá que los infantes en una etapa ulterior de sus vidas sean capaces de buscar múltiples alternativas a un problema, ser independientes y autónomos, curiosos, comunicativos, divergentes, así como también favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, conocidas como HOTS Higher Order Thinking Skills (Alam *et al.*, 2019).

Se ha escogido el Arte Plástico, porque es inspiración e inspira a los seres humanos a crear y hacer cosas nuevas, ya sea como productores o espectadores (Antúnez, 2005). Es una herramienta que promueve el desarrollo emocional e intelectual del ser humano que encuentra en la expresión artística un espacio para comprender el mundo y conectarse con los demás, favoreciendo a su “identificación cultural y desarrollo, tanto en lo personal como en lo social” (Barrera, 2019, p.74).

Educación en artes, tiene su propio lenguaje, didáctica y metodología, se educa para que los estudiantes, desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior, que permitan resolver problemas a partir de múltiples respuestas, crear nuevos conocimientos y pensar crítica y creativamente (Alam *et al.*, 2019; Mar, 2020), además de mejorar la capacidad comunicativa; para poder lograr que los niños alcancen este tipo de habilidades, los docentes o el personal que esté a cargo de la atención infantil, deberá de conocer los métodos y actividades que permitan alcanzar este fin.

Los niños entre los 4 y 5 años se caracterizan por la capacidad que tienen para interiorizar sus experiencias con personas u objetos, para luego transmitirlos a través del lenguaje y otras formas de expresión, a esto es lo que se denomina representación creativa y que puede ser plasmada mediante actividades como la imitación, interpretación de ilustraciones y modelos, dibujar, pintar, modelar, simular y construir, en otras palabras, es la forma en que los niños representan sus imágenes mentales (Hohmann; Weikart, 2008), a partir de lo cual es importante que la escuela y los docentes reconozcan esta capacidad innata en los niños, para que promuevan experiencias de aprendizaje y desarrollo que permitan motivar a los pequeños a experimentar con materiales de arte y juego simbólico, estas experiencias ofrecidas de forma oportuna tienen un impacto significativo en el desarrollo holístico, ya que benefician la preparación y formación de los niños para el futuro (Ucus, 2018), “las diversas experiencias creativas que acontecen en la infancia y el contexto en el que se desarrollan son claves en la elección de una profesión y/o un itinerario formativo en la edad adulta (Serrano, 2016, p.69).

En la revisión de la literatura, se encontraron investigaciones realizadas por diferentes autores sobre el arte y las escuelas rurales, una de ellas es la investigación Las Artes Plásticas como medio articulador del currículo escolar, en donde exponen la necesidad de utilizar “las artes como recurso interdisciplinario, desarrollar habilidades y destrezas con imaginación, así como interrelacionar y correlacionar el arte con otras áreas del saber” (Fernández; Ángulo, 2007 p.147), resaltando que desde la ruralidad se da un contacto con lo autóctono, con los constructores de nuestra identidad así como también la diversidad cultural que enriquece el concepto artístico plástico, allí la relación entre arte y lo rural; ¿cómo lo hicieron?, a través de una relación entre los objetivos, contenidos del currículo y los objetivos artísticos, con la utilización de recursos y materiales propios del sector. Una de las conclusiones a las que llegó este estudio es que “las artes plásticas permiten en cualquier educador desarrollar en sus estudiantes habilidades y destrezas, desarrollar la imaginación e invención, contribuyendo a la construcción de la personalidad y su relación con su contexto sociocultural urbano y rural” (Fernández; Ángulo, 2007 p.151).

Otro estudio en esta área es el de Arte Textil en la Escuela Rural, en donde se ha planteado el trabajo con la estrategia Círculos de Cultura, permitiendo a los estudiantes “escoger los objetivos y actividades de aprendizaje, según la combinación que resulte entre, las necesidades y los recursos disponibles en cada contexto” (D’Agostino, 2016 p.22) , en esta investigación se señala que “es crucial el despliegue de un rol docente que logre entrelazar los objetivos transversales de la asignatura de artes visuales, con las necesidades específicas del mundo rural; como dos hilos que se tuercen para formar un hilado más fuerte” (D’Agostino, 2016 p. 33).

En la investigación Artes visuales y desarrollo integral de niños menores de cinco años: un estudio de caso en Ecuador, se implementaron actividades artísticas dentro del proceso escolar en una escuela rural, mediante un programa de intervención en artes plásticas que consideraba las corrientes artísticas desde el arte bizantino hasta el pop art en un grupo de control. Los resultados que se obtuvieron demostraron que los niños mejoraron de manera significativa sus habilidades, específicamente en el desarrollo motor y de lenguaje (Zanzz; Zanzz; Arias, 2019).

Las investigaciones anteriores convergen en programas innovadores y transformadores dentro de los procesos educativos con el propósito de desarrollar las habilidades y competencias infantiles que, al término de la educación inicial, los niños las tendrán desarrolladas e incorporadas en su ser y que les servirán de base para los aprendizajes ulteriores.

METODOLOGIA

Para realizar la investigación de campo, este proyecto cuenta con el dictamen favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona (Anexo 1) y fue aprobado por la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (Instructivo para la presentación de propuestas de investigación educativa en el Sistema Nacional de Educación 2019), con Memorando Nro. MINEDUC-SFE-2022-00516-M (Anexo 2)

La investigación se realizó con niños en edades comprendidas entre los 4 y 5 años. Los talleres tomados del Currículo Reggio Emilia estuvieron provistos de materiales naturales y tradicionales de la zona rural, los mismos fueron destinados a la creación plástica.

Los niños durante sus seis primeros años de vida se encuentran en las mejores condiciones para aprender y ser creativos, debido a las múltiples conexiones cerebrales que se están produciendo (Instituto Nacional del Niño y la Familia, 2002.p.6) Por este motivo se ha considerado este grupo etario para esta investigación, además de que uno de los desempeños esenciales que debe demostrar el niño al finalizar la Educación Inicial, lo podemos ver en el perfil de salida de este nivel educativo, cuando expresa que “Disfruta de las diferentes manifestaciones artísticas como medio de expresión de sus emociones, plasmando sus ideas y aprendizajes” (Ecuador, 2014).

El método utilizado fue el cuasiexperimental que permitió constatar si se dio un cambio en el desarrollo creativo de los niños y niñas del Nivel de Educación Inicial de las escuelas rurales del Cantón Samborondón mediante la utilización del programa de intervención, para lo cual se utilizó un Diseño con medida pre y post tratamiento (ver tabla 1), utilizando para estas mediciones el Test de Creatividad Infantil de los autores Romo; Alfonso; Sánchez-Ruiz (2008).

Es importante indicar que, por razones éticas, no fue posible tener grupo de control. Sin embargo, la escuela C (urbana) nos ha permitido establecer un comparativo entre las escuelas.

Tabla 1. Diseño con medida pre y post tratamiento.

Grupos	Asignación	Secuencias de registros		
		Pretest	Tratamiento	Postest
GE 1	NAC	YE1	X	YE2
GE 2		YE1	X	YE2
GE 3		YE1	X	YE2

Fuente: Anguera, M. y Violant, V. (2015) Investigación en Pedagogía Hospitalaria. Aljibe.

El procedimiento utilizado fue el siguiente:

- Se diseñó el Programa educativo para la enseñanza de las artes plásticas utilizando la metodología de los talleres de Reggio Emilia, el mismo fue evaluado por expertos en educación infantil y consideró en su diseño la propuesta de Anguera, M. (2014), sobre la presentación formal del programa, teniendo en cuenta la congruencia entre las acciones previstas y los objetivos planteados.
- Se solicitó a los participantes de la investigación los consentimientos informados y asentimientos.
- Se entregó el cronograma de las actividades a los directivos y docentes.
- En la primera semana de enero se aplicó el Test de Creatividad Infantil a los niños del Nivel de Educación Inicial (Romo; Alfonso; Sánchez-Ruíz, 2008), que tuvo como propósito detectar las potencialidades creativas en alumnos, mediante una prueba figurativa adecuada al contexto del aula.
- Posterior a la aplicación del test, se propuso un Programa educativo para la enseñanza de las artes plásticas utilizando la metodología de los talleres de Reggio Emilia.

Este programa fue estructurado en seis talleres a ejecutarse en enero y febrero del 2023. Se realizaron dos talleres por semana, con una duración de dos horas cada uno.

En el desarrollo de los talleres, se utilizó un proceso didáctico que estuvo estructurado en tres momentos: actividades de inicio, de desarrollo y de cierre: en las de inicio, se procuró crear un ambiente especial, en el cual los niños y niñas se sientan cómodos; en el desarrollo, se realizaron las actividades plásticas, siguiendo una secuencia que parte de indagar los conocimientos previos que traen hasta la elaboración de la obra artística; en el cierre, se concluyó con una conversación y exposición de los trabajos realizados.

Para cada taller se eligió un nombre, que invitó a los niños y niñas, a realizar actividades de arte plástica (ver figura 1). Los talleres fueron diseñados en congruencia con

los objetivos de aprendizaje y destrezas, previstas en el currículo de Educación Inicial del Ecuador (Ecuador, 2014).

Figura 1 Talleres de Artes Plásticas.

Taller Nro. 1 Yo y el mundo que me rodea

Taller Nro. 2 Redescubriendo lo bello en la naturaleza

Taller Nro. 3 Sentir y pensar en nuestras tradiciones culturales

Taller Nro. 4 Aprendiendo de los pintores ecuatorianos

Taller Nro. 5 Construyendo a partir de pinturas famosas

Taller Nro. 6 Creaciones infantiles



Fuente: trabajo de campo

Elaborado: por Liliana Arias

- Una vez finalizado el programa educativo para la enseñanza de las artes plásticas, se aplicó por segunda vez el test de creatividad infantil, para observar si se dio un cambio en el desarrollo de la creatividad de los niños participantes en el proyecto de investigación.

Resultados preliminares

Finalizada la intervención educativa y aplicado por segunda vez el test TCI, se procedió a realizar el análisis de los resultados con el apoyo de la instrumentación estadística, realizando el análisis desde una perspectiva grupal, que ha permitido detectar cual es el mecanismo que impulsa la creatividad en los infantes.

El TCI evalúa las variables: originalidad y manipulación atípica en la fase del modelo y en la fase del dibujo, cambio de material, interacción, elementos verbales, alejamiento del modelo y figuras añadidas inventadas.

La muestra con la que se trabajó consistió en 33 casos, proviniendo el 45,5% desde las escuelas públicas rurales que atienden a niños de escasos recursos económicos, o sea quince; y, el restante 54,5% proviniendo desde una escuela privada urbana que atiende a niños de altos recursos económicos, o sea dieciocho. De la misma muestra inicial, se obtuvo que dos tercios pertenecen al sexo femenino, o sea veintidós; y el tercio restante pertenecen al sexo masculino, o sea once.

La distribución de los casos puede verse sintetizada en la tabla 2.

Tabla 2. Composición de la Muestra

Casos: 33	Públicas: 15	A: 9	Femenina: 03 Masculino: 06
		B: 6	Femenina: 02 Masculino: 04
	Privada: 18	C: 18	Femenina: 17 Masculino: 01

*Fuente: trabajo de campo.
Elaborado por Liliana Arias*

Aplicación del TCI pre y post tratamiento

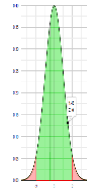
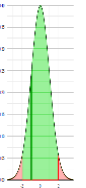

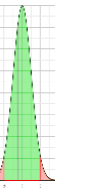
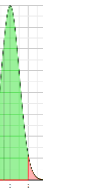


Perspectiva grupal

Se procedió a realizar el análisis de los rangos de las distribuciones de las calificaciones obtenidas por los niños de las escuelas públicas y de la privada, en los Tests de Creatividad Infantil, pre y post a la aplicación del Programa Educativo Para la Enseñanza de las Artes a Niños de Educación Inicial. El objetivo fue verificar si hubiere diferencias significativas.

Se utilizó la prueba Mann Whitney Wilcoxon (Statistics Kingdom, 2023), con un intervalo de confianza del 95% en la región de una curva con distribución normal, desglosando las calificaciones obtenidas en las secciones Originalidad, Procesos y Productos, y Añadiduras, por cada estudiante de las escuelas públicas, antes y después del Programa. Así mismo, se procedió a hacer la prueba para los agregados Totalidad, Percentil, Interpretación, y Cantidad de calificaciones Altas.

Encontrando en la sección de Añadiduras diferencias estadísticamente significativas entre los rangos de las calificaciones de los niños en los dos tipos de escuela (ver tablas 3 y 4)

Tabla 3 Prueba Mann Whitney Wilcoxon, para calificaciones pre y post tratamiento entre estudiantes de escuelas públicas.

Resultados	Originalidad	Proc&P rod	Añadiduras	Totalidad	Percentil	Interpretación	Cantidad Altos
p-value	0,6580	0,3301	0,0032	0,6340	0,4878	0,3278	0,3856
z-stats	-0,4427	-0,9740	-2,9482	-0,4762	-0,6938	-0,9785	-0,8676
Distribución							
Diferencia significativa	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO

*Fuente: trabajo de campo.
Elaborado por Liliana Arias.*

Tabla 4 Prueba Mann Whitney Wilcoxon, para calificaciones pre y post tratamiento entre estudiantes de escuelas privadas.

Resultados	Originalidad	Proc&P rod	Añadiduras	Totalidad	Percentil	Interpretación	Cantidad Altos
p-value	0,8567	0,6630	0,0003	0,4523	0,3885	0,2751	0,5122
z-stats	-0,1806	-0,4358	-3,6430	-0,7517	-0,8624	-1,0914	-0,6555
Distribución							
Diferencia significativa	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO

Fuente: trabajo de campo.
Elaborado por Liliana Arias.

Al respecto puede verse en las figuras 2 y 3 una muestra de los trabajos realizados por los niños de las escuelas públicas y privada antes y después del programa.

Puede notarse que, siendo la consigna: “Haz en esta nueva hoja un dibujo a partir de tu hoja de pegatinas. No es necesario que lo copies. Además, puedes añadir o quitar todas las cosas que quieras”, un niño añadió unos pájaros y árboles antes del programa y después de la intervención con el programa educativo, dibujó un paisaje con espacios verdes y tierra, cielo, sol, dinosaurios y naves espaciales.

Figura 2. Trabajos con diferentes niveles en “Añadiduras” de niños de escuela pública antes y después del programa aplicado.

Figura 3. Trabajos con diferentes niveles en “Añadiduras” de niños de escuela privada antes y después del programa aplicado.



Fuente: trabajo de campo.
Elaborado por Liliana Arias.



Fuente: trabajo de campo.
Elaborado por Liliana Arias.

Aquella diferencia que se dio, únicamente, en la sección Añadiduras, se debe a la capacidad de innovación por parte del niño que elige añadir ideas propias como solución al

problema planteado. Sin embargo, en las demás secciones no hubo diferencia estadísticamente significativa.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados presentados en este documento recogen los hallazgos preliminares de la investigación Influencia de las Artes Plásticas en la Creatividad Infantil.

La perspectiva grupal, permitió conocer un factor determinante de la creatividad, como es la capacidad de inventar figuras, ya que dentro del test el componente Añadiduras (Figuras Añadidas Inventadas) fue el que más valor significativo presentó.

Esto nos permite validar de forma positiva la implementación del programa de intervención y la funcionalidad de los talleres que recibieron los niños, promoviendo capacidades para la libertad, selección de materiales e invención; se trata de figuras o creaciones propias incorporadas por el niño a su dibujo. De esta manera interpretamos, las nuevas figuras como un trabajo innovador del infante, que toma la decisión de añadir sus propias ideas en solución del problema planteado.

Los talleres inspirados en la filosofía de Reggio Emilia estuvieron provistos de todo tipo de material que permitió la creación plástica; además de cumplir con el rol de una “irrupción divergente” que posibilitó diferentes creaciones infantiles, de esta manera la enseñanza del arte se convirtió en una marca de identidad de los niños.

Por otro lado, es importante manifestar que la confidencialidad de los datos de los niños y de las escuelas públicas, no permitió llegar a más instituciones, sino solo a las tres abordadas con autorización ministerial. Las dos rurales públicas tenían muy pocos estudiantes de ambos sexos; mientras que en la única privada urbana predominaron las niñas. Esto impidió el análisis de género entre los diferentes tipos de escuela, pero ya que se pudo conseguir más de 30 casos, lo que cae dentro de la convencionalidad del análisis estadístico, se pudo realizar la aproximación al problema desde la perspectiva grupal; sin embargo, la investigadora se encuentra analizando también desde la perspectiva individual y de género cuál es el mecanismo social que impulsa la creatividad en los niños.

AGRADECIMENTOS

Muchas gracias a los niños y niñas, que participaron con alegría y entusiasmo en cada taller propuesto, fueron momentos muy felices en los cuales aprendimos mucho de ellos y de su mundo infantil, gracias por permitirnos llegar a ustedes, conocerlos y compartir sus tradiciones, sus necesidades e intereses. De igual manera extendemos nuestra gratitud a los padres de familia o representantes legales por la apertura para que sus hijos participen en este proyecto de investigación. Gracias a María Auxiliadora, quien con su dulzura y delicado trato hacia los niños permitió que las actividades se desarrollen en un ambiente armónico, creativo y de aprendizaje.

REFERENCIAS

ALAM, S.; SUMARYANTO, T.; JAZULI, M.; SYAKIR, B. **Visual culture-based art learning uses internet to improve higher-order thinking skills in early childhood.** International Journal of Scientific & Technology Research, (9), 2020, 3847-3851.

ANTÚNEZ, N. **¿Qué es arte? Evolución del concepto de artes en los alumnos de la licenciatura de Bellas Artes.** Revista Arte, individuo y sociedad. 17, pp. 157-175, 2005. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273008.pdf>

BARRERA, A. **Enseñar artes visuales a la infancia: apuntes sobre un extrañamiento.** En Forero, J. Miradas Calidoscópicas p.74, 2019. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.17227/ae.2019.3243>

D'AGOSTINO, C. **“Fibra natural” Arte textil en la escuela rural. Perspectiva de género, sustentabilidad ecológica e interculturalidad.** [Tesis Universidad Austral de Chile], 2016. Disponible em: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/ffa275f/doc/ffa275f.pdf>

ECUADOR. Equipo técnico del nivel inicial. **Currículo de Educación Inicial.** Ministerio de Educación del Ecuador, 2014.

FERNÁNDEZ, Z.; ÁNGULO, H. **Las artes plásticas como medio articulador del currículo escolar.** Educare, 2, pp. 145-153, 2007. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781108>

HECKMAN Equation. **El Aprendizaje a Temprana Edad Genera Más Aprendizaje** [Video]. 10 de octubre del 2013. Disponible em: https://www.youtube.com/watch?v=c_yQvpULF6Y

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **La educación de los niños pequeños en acción.** Trillas, 2008.

Instituto Nacional del Niño y la Familia (2002). **El nuevo concepto de Educación Infantil: Programa de Formación Continua en Metodología y Práctica de la Educación Infantil.** INNFA

International Test Commission (2000). **Pautas Internacionales para el Uso de los Tests.** Versión argentina. Disponible em: www.intestcom.org. Acesso em 22 mar. 2023.

MAR, O. **From Finland to New Zealand. De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil.** Arte, Individuo y Sociedad, 32(2), 2020, 467-48. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64415>

ECUADOR. Ministerio de Educación del Ecuador. **Instructivo para la presentación de propuestas de investigación educativa en el Sistema Nacional de Educación,** 2019, 1-48. Disponible em: <https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=16618>

ROMO, M.; ALFONSO, V.; SÁNCHEZ, M. **El test de creatividad infantil (TCI)**. Editorial TEA, 2008.

SERRANO, C. **Educación y entorno en la infancia. Ingredientes clave en el desarrollo del pensamiento creativo**. *International Journal of Sociology of Education*, 5 (1), 2016, p. 67. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.1896>

UCUS, S. **Exploring Creativity in Social Studies Education for Elementary Grades: Teachers' Opinions and Interpretations**. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 2018, pp.111-125. Disponível em: <http://doi.org/10.5539/jel.v7n2>

ZANZZI, A.; ZANZZI, P.; ARIAS, L. **Visual Arts and the Integral Development of Children under Five Years Old: A Case Study in Ecuador**. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 26, 2019, pp. 47-58. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v26i01/47-58>

Anexo 1



Comissió de Bioètica Universitat de Barcelona

Dictamen favorable

La Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (CBUB), reunida en sessió ordinària del dia 26 de juliol de 2022, va avaluar els aspectes metodològics, ètics i legals de la tesi doctoral "Influencia de las Artes Plásticas en el desarrollo de la creatividad de los niños del nivel de Educación Inicial en las Escuelas Rurales del Cantón Samborondón-Ecuador." De la doctoranda Liliana Annabell Arias Guevara, dirigida per la Dra. Verónica Violant Holz, adscrita al programa de Doctorat Educació i Societat de la Facultat d'Educació, línia de Treball Social, Serveis Socials i Política Social, UB. La CBUB va efectuar observacions que havien de ser incloses en el projecte per a poder emetre dictamen favorable. La doctoranda va enviar la documentació requerida el 21 de novembre de 2022, que ha estat avaluada per la Secretaria de la CBUB, obtenint dictamen favorable.

A Barcelona, el 29 de novembre de 2022.

JORDI GARCIA
FERNANDEZ - DNI
35030054L (TCAT)

Firmado digitalmente por
JORDI GARCIA FERNANDEZ
- DNI 35030054L (TCAT)
Fecha: 2022.11.29 12:37:15
+01'00'

Dr. Jordi Garcia Fernández
Vicerector de Recerca
President de la Comissió de Bioètica
Universitat de Barcelona

Institutional Review Board (IRB00003099)

<http://www.ub.edu/comissio-bioetica/> Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona cbub@ub.edu

Anexo 2

Autorización para realizar investigación externa / Acogida de observaciones

Investigación Educativa <investigacion.educativa@educacion.gob.ec>
Para: Liliana Arias <lilianaariasguevara@gmail.com>

10 de noviembre de 2022, 11:25

Estimada Liliana:

Tengo el agrado de comunicarle que una vez entregada la documentación a conformidad de la Dirección Nacional de Investigación Educativa, se ha resuelto aprobar su propuesta. Adicionalmente es importante recordarle que previo al ingreso a las instituciones debe realizar la capacitación sobre rutas y protocolos de atención en casos de violencia en el Sistema Nacional de Educación. Adjunto, sírvase encontrar el documento de aprobación.

Sin otro particular quedo atento a cualquier duda o inquietud. en el transcurso de la siguiente semana se le hará saber que día recibirá la capacitación.

Saludos,

De: Liliana Arias <lilianaariasguevara@gmail.com>

Enviado: martes, 8 de noviembre de 2022 12:33

Para: Investigación Educativa <investigacion.educativa@educacion.gob.ec>

Asunto: Autorización para realizar investigación externa / Acogida de observaciones

[El texto citado está oculto]



MINEDUC-SFE-2022-00516-M (1).pdf
88K

UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

MAZZURANA, Elis Regina¹
BARUFFI, Pedro Paulo²

RESUMO

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, as universidades precisaram reestruturar seus cursos de licenciatura, ocorrendo uma mudança significativa na estrutura desses cursos do Brasil. Esse trabalho tem por objetivo analisar quais os principais impactos dessa mudança na formação de professores no Brasil. Trata-se de uma revisão de literatura com base em artigos publicados no portal de periódicos da CAPES, entre 2021 e 2023. As principais conclusões foram: houve uma redução do conteúdo nos cursos de licenciatura em favor das competências da BNCC, padronização na estrutura dos cursos que limita a autonomia das universidades, falta de conexão entre a formação inicial e a formação contínua dos professores, a responsabilização do professor em relação à sua própria formação e a falta de ênfase das questões socioambientais na BNC-Formação.

Palavras-chave: BNC-Formação. Licenciaturas. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Em 22 de dezembro do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todo o território nacional. Cerca de um ano depois, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Desde então, o Brasil passou a ter uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Para que os objetivos da BNCC sejam atingidos em âmbito nacional, faz-se necessário repensar o processo de formação de professores para esse nível de ensino. Em 2019, ocorreu a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Básica). Sabe-se que é muito importante estabelecer um vínculo entre o currículo previsto para os estudantes com a formação dos professores que atuarão nesse nível. Porém, com a aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019, houve a revogação da resolução CNE/CP 02/2015 que estava em processo de implementação em muitas universidades brasileiras, e principalmente, ainda não havia sido avaliada.

Esse trabalho tem por objetivo analisar quais os principais impactos da implementação da Resolução CNE/CP 02/2019 na formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil. A referida resolução modifica a estrutura dos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades, o que consequentemente impacta na formação

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br.
<http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: pedro.baruffi@uniarp.edu.br.
<http://lattes.cnpq.br/9730743725611041>

do professor que irá atuar na educação básica e, finalmente, atinge o processo de formação do estudante desse nível de ensino. Dessa forma, torna-se necessário conhecer os impactos da resolução na formação de professores, para que as universidades possam repensar os cursos de licenciatura de forma a oferecer boas condições de formação para seus acadêmicos.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se por uma revisão de literatura, sustentada em publicações relevantes sobre os impactos da implementação da Resolução CNE/CP 02/2019 na formação de professores no Brasil. As publicações foram pesquisadas e encontradas no Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizadas as palavras-chave: BNC-formação e licenciatura, obtendo 13 resultados de artigos que foram publicados entre 2021 e 2023. Desses resultados, foram escolhidos oito artigos com relevância para embasar este trabalho, com destaque em teóricos que discutem a formação inicial de professores no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu em dezembro de 2017 e, desde então, diversos pesquisadores em educação se posicionaram contra esse projeto. Após a publicação da Resolução CNE/CP 02/2019, as críticas aumentaram e pesquisadores “passaram a publicar análises críticas dessa política formativa e de seus impactos” (Deconto; Ostermann, 2021, p. 1732).

É importante salientar que os currículos para formação de professores e para a educação básica devem estar interligados, já que os professores precisam estar preparados para atuar nesse nível de ensino. As tentativas de implementação da BNCC nas escolas, em especial nas escolas públicas, vêm ocorrendo desde sua homologação, em 2017. Porém, percebe-se que esse processo vem acontecendo sem que ocorra a formação adequada dos professores, processo que em Santa Catarina fica evidente, a partir da formulação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, ocorrido antes mesmo da publicação da Resolução CNE/CP 02/2019, que trata da formação de professores. Ou seja, os professores iniciaram a implementação da BNCC nas suas aulas sem receber a formação adequada.

O Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece que “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2). As competências gerais docentes, competências específicas e habilidades correspondentes a elas compõem a BNC-Formação.

A referida resolução deixa muito evidente que os cursos de licenciatura devem ter seu enfoque no desenvolvimento de competências nos futuros professores para que os capacitem para desenvolver nos estudantes da educação básica as competências previstas pela BNCC, resumindo o trabalho do professor ao desenvolvimento de competências. Para Pinheiro e Fávero (2022, p. 13), “fundamentar a formação do docente somente nos aspectos de interligação entre o que se deve ensinar, e como ensinar, é um equívoco formativo. O futuro docente não é apenas um desenvolvedor de competências nos estudantes”. Cyrino e Grandó (2022, p. 6) afirmam que “desaparece do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas”.

A Resolução CNE/CP 02/2019 estabelece o formato que os cursos de licenciatura, destinados à formação inicial de professores, devem apresentar. Entre os critérios, consta uma carga horária mínima de 3.200 horas, divididas em três grupos: 800 horas para a base comum; 1.600 horas para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, considerando a BNCC como foco, bem como o domínio pedagógico desses conteúdos; e, 800 horas para a prática pedagógica. São definidas pela resolução as três dimensões das competências

profissionais docentes: conhecimento profissional; prática profissional; e, engajamento profissional, como organizadoras do currículo e, principalmente, dos conteúdos que deverão ser abordados nos cursos de licenciatura durante a formação do professor (Brasil, 2019).

De acordo com Cyrino e Grando (2022), essa padronização na carga horária engessa os cursos de formação de professores, já que as universidades perdem a autonomia de fazer a própria organização curricular nos seus cursos, havendo uma desconsideração da pluralidade e da diversidade cultural que ocorrem no Brasil e ferindo o princípio da gestão democrática. Isso ocorre porque o processo de formação do professor está com foco nos conteúdos da BNCC, que deve contemplar 1.600 de todo o curso, esvaziando da formação as concepções políticas de educação, bem como as relações entre educação e sociedade. Para Giareta, Ziliane e Silva (2022, p. 14), esse “esvaziamento cultural-intelectual da formação do professor representa uma pedagogia de formação de professores, via universidade, centrada em um modelo de ensino treinante e restritivo à função direta e pragmática entre o que se aprende e o que se ensina”.

A perda de autonomia, a redução das discussões frente às pluralidades e diversidades culturais que fazem parte da ação pedagógica desenvolvida pelos professores dificultam o trabalho para emancipação e autonomia que precisa ser feito na educação básica, visando a formação de cidadãos conscientes e ativos no meio em que vivem. Para que o professor consiga desenvolver essas dimensões nos seus educandos, precisam primeiramente receber uma formação que os faça pensar e repensar as próprias ações e entender historicamente os processos que moldaram a educação até os dias atuais. É importante lembrar que o processo de formação docente é, “acima de tudo, uma reconstrução de valores éticos, uma valorização da práxis refletida” (Nepomuceno, 2021, p. 3).

A resolução retira a obrigatoriedade de quatro anos ou oito períodos letivos como tempo mínimo para oferta e formação em cursos de licenciatura, favorecendo os interesses mercadológicos de universidades que não possuem compromisso com uma formação sólida e emancipatória, passando a oferecer cursos aligeirados e baratos (Delgado, 2023). Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 898) afirmam que da forma que a BNC-Formação está organizada, “é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta”.

A promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, presente no artigo 225 da Constituição Federal, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental em 1999, tema atual e de extrema relevância para toda a sociedade, parece não ganhar tanta importância na BNC-Formação, sendo mencionada poucas vezes e de forma superficial. Para Nepomuceno (2021, p. 10), “a supressão dessa temática no currículo dos cursos de formação de professores dificultará a prática da reflexão acerca das questões socioambientais que são amplamente complexas”.

A CNE/CP 02/2019, em seu art. 4º, § 3º, inciso I, afirma que o docente deve “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 2). Dessa forma, o professor passa a ser responsável pelo próprio processo de formação, nas palavras de Cyrino e Grando (2022, p. 12, grifos nossos) “**as ações de formação (inicial e continuada) deixam de ser um direito profissional e passam a ser de responsabilidade própria do (futuro) professor**”.

Para Delgado (2023), há uma desarticulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, já que foram publicadas duas resoluções diferentes: uma para a formação inicial (a Resolução CNE/CP 02/2019, discutida no andamento deste texto) e uma para a formação continuada, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação Continuada.

O Art. 13, da Resolução CNE/CP 02/2019 propõe dois tipos de formação para o pedagogo: uma formação para a educação infantil (inciso I) e uma formação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental (inciso II) (Brasil, 2019). Para Delgado (2023, p. 18), esses processos de formação fragmentados “descharacterizam a formação integrada para o

egresso do curso de Pedagogia”. Entretanto, para Silva, Guilherme e Brito (2023, p. 8), pode-se entender isso “como um movimento no sentido de ressignificar a formação, em especial, do profissional atuante na educação infantil, o qual, historicamente no Brasil, sempre foi visto como relacionado ao cuidado físico das crianças e não necessariamente à sua educação”.

A formação de professores e a construção do currículo para a educação básica constituem um campo de contínuas lutas ideológicas que ocorrem no Brasil há muito tempo. É incontestável como o currículo e a maneira como ele é concebido e aplicado, sob a responsabilidade dos docentes, desempenham um papel fundamental na formação dos sujeitos e na configuração da sociedade como um todo.

Uma formação verdadeiramente emancipatória e crítica, no âmbito da educação básica, requer a atuação de professores com uma base sólida. Para isso, faz-se necessário que os professores conheçam o processo histórico de desenvolvimento curricular e compreendam as complexas lutas ideológicas que permeiam a definição dos currículos para a educação básica.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial na formação dos futuros docentes. Elas têm a responsabilidade de proporcionar uma formação abrangente, que englobe aspectos humanos, filosóficos, sociais, críticos e culturais. Para atingir esse objetivo, é imprescindível que haja ajustes no currículo dos cursos de licenciatura, de modo a assegurar que os licenciandos recebam essa educação integral e orientada para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homologação da Resolução CNE/CP 02/2019 preconiza o desenvolvimento de competências nos cursos de licenciatura, que são responsáveis pela formação dos professores que irão atuar na educação básica, buscando alinhar a formação docente com as competências gerais BNCC. No entanto, essa abordagem causa preocupações aos pesquisadores em educação, já que ela pode reduzir a formação dos professores a uma mera transmissão de competências, negligenciando aspectos críticos, reflexivos e culturais da educação.

Essa preocupação explica-se devido a alguns fatores que foram apontados no texto, como: esvaziamento do currículo dos cursos de licenciatura, com foco nas competências da BNCC; uma padronização na estruturação dos cursos de licenciatura, retirando a autonomia das universidades; a desarticulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; a responsabilização do professor com o próprio processo de formação; a falta de ênfase na educação ambiental na BNC-Formação, tratando de forma insuficiente as questões socioambientais, que são de importância crítica para o futuro do planeta.

As críticas em relação à referida resolução e à formação de professores revelam a complexidade e os desafios associados à busca por uma educação de qualidade no Brasil. É fundamental que essas preocupações sejam debatidas de maneira aberta e construtiva, visando ao aprimoramento do sistema educacional e à preparação de professores capacitados e comprometidos com o desenvolvimento integral de seus educandos e com a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 2019. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 11 set. 2023.

CYRINO, Márcia Cristina da Costa Trindade; GRANDO, Regina Célia Grando. (Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas criativamente. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022003, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id728. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/65>. Acesso em: 11 set. 2023.

DECONTO, Diomar Caríssimo; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e84149>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149/47917>. Acesso em: 11 set. 2023.

DELGADO, Adriana Patrício. Elementos representativos do percurso do Curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21308.040. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21308>. Acesso em: 11 set. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante; ZILIANI, Arlete Cristina Motovani; SILVA, Ligiane Aparecida da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670364. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 11 set. 2023.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826552>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/99zmHxYDybJXnLK58myPZ8f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro; FÁVERO, Altair Alberto. Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20828.069. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20828>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5273>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/>. Acesso em: 11 set. 2023.

IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

DE MELLO FERREIRA, Danielle Stefanie¹
DA COSTA, Maria Salete²

RESUMO

Este projeto nasceu da preocupação e do compromisso que a cidade de Blumenau tem com a educação de nossos estudantes. Mesmo estando em afastamento para tratamento de saúde, eles têm o direito garantido a uma educação de qualidade, preservando os princípios básicos da Constituição Federal e do Eca. Os atendimentos ocorrem de forma domiciliar, acompanhados por um profissional licenciado, vinculado à Secretaria de Educação de Blumenau, sendo este responsável por manter o vínculo entre instituição de ensino, estudante e família, tendo o acompanhamento na residência do estudante. As propostas pedagógicas seguem o que é passado aos estudantes na sala de aula da instituição de ensino do estudante afastado. A proposta é que este estudante retorne para a instituição apto a prosseguir com conhecimento e sem prejuízos educacionais, sanando possíveis dificuldades de entendimento do componente curricular, proporcionando qualidade no aprendizado visando à diminuição da infrequência e da evasão escolar.

Palavras-chave: Educação. Qualidade. Vínculo.

INTRODUÇÃO

Deu-se início a este projeto devido ao déficit de interação entre instituição de ensino, família e o estudante durante o seu período de afastamento para tratamento de saúde (ATS). Os objetivos são manter o vínculo educacional, diminuir a infrequência e a evasão escolar. Dessa forma, fortalece-se a continuidade do processo de aprendizagem interrompido pelo afastamento deste estudante, sendo oportunizado em seu domicílio o acesso à educação, garantindo seus direitos e transmitindo à família a importância de manter estes laços para a vida escolar destes estudantes.

Sabe-se que a educação é direito de todos. Na Constituição Federal de 1988 está definido que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

O projeto de atendimento pedagógico domiciliar em Blumenau é um movimento sócio educacional em expansão que busca, em sua essência, promover a inclusão das crianças e adolescentes que, devido a tratamentos médicos, estão impossibilitadas de cumprir seu direito educacional, facilitando a aprendizagem e desenvolvimento. Busca-se fortalecer a participação da família no ambiente escolar, demonstrando a importância deles no processo de desenvolvimento e de autonomia do estudante, destacando que a família é o primeiro contato que a criança tem com o meio social e a primeira instituição que os indivíduos usam como base para seu desenvolvimento social e afetivo. Suas experiências com os outros dependerão da estrutura proposta por esta base.

¹ Secretaria Municipal de Blumenau. daniellemello@ensinablumenau.sc.gov.br .

² Secretaria Municipal de Blumenau. mariasaleta @ensinablumenau.sc.gov.br,

No Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), no artigo 4º, fica claro que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público “[...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Esses princípios compartilhados favorecem o trabalho da escola e têm efeitos na aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento.

Com base prioritária no ensino aprendizagem, pode-se observar que Blumenau é uma das cidades referências em educação em nosso estado, buscando melhorar, ampliar e qualificar o atendimento a todos os municípios. Dessa forma, percebe-se a necessidade de ações como esta aqui descrita, em decorrência do período pós-pandemia no qual há um aumento significativo de problemas de saúde que acometem nossos estudantes.

Dentro do Sistema Municipal de Ensino já existem outros programas com finalidade de atender estudantes em tratamento de saúde, como o Programa Pedagogia Hospitalar que ocorre em parceria com o Hospital Santo Antônio, atendendo a estudantes pacientes do Setor de Oncologia Pediátrica que, após receberem alta hospitalar, não podem retornar à instituição de ensino por questões de saúde. Esta é uma preocupação da Secretaria de Educação de que nossos estudantes tenham um acompanhamento pedagógico de forma qualificada em qualquer momento de sua vida acadêmica.

METODOLOGIA

Este artigo visa apresentar um projeto que tem foco em fortalecer o vínculo do estudante com a instituição de ensino, a participação da família na rotina escolar. Buscando o desenvolvimento mesmo durante o afastamento para tratamento de saúde, do indivíduo de forma cultural, afetiva, intelectual e emocional. Essa proposta de educação não seria abandonar ou substituir a escola, mas, sim, uma forma opcional de ensino para o estudante impossibilitado temporariamente por motivos de saúde.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, Lei 9394/96), assegurando o atendimento ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme regulamento a ser estabelecido pelos Executivos Federal, Estadual e Municipal. Conforme a lei, o atendimento escolar será prestado durante todo o período de internação/afastamento.

Os atendimentos pedagógicos se dão por meio de visitas semanais de um profissional da equipe pedagógica à casa do estudante, para conhecer o ambiente familiar, visando adequar para o atendimento, auxiliar na aprendizagem e sanar dúvidas de ensino, bem como avaliar o desenvolvimento das propostas pedagógicas e a aprendizagem do aluno. Assim, além de garantir seu direito à educação escolar, esse estudante sente-se pronto para voltar à sala de aula, sem ter pendências educacionais. As visitas irão depender do quadro clínico do estudante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Atendimento Domiciliar aos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, afastados por ATS, oportuniza a esses a integralidade dos direitos garantidos através de várias legislações, como por exemplo: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, sendo que o Art. 4º enfatiza que: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação”.

Diante da necessidade vinda a partir da experiência de aulas online no período da Pandemia Covid-19, abriu-se esse leque de necessidade que era suprido de outras formas.

A partir desse cenário, foram identificadas outras demandas que precisam ser atendidas de forma mais efetiva, como estudantes com atestados superiores a 30 dias por questões respiratórias, estudantes com deficiência, com laudo de afastamento por períodos longos, adolescentes gestantes e lactantes dentro do período de afastamento de direito, tratamentos oncológicos ambulatoriais e tratamentos de cuidados paliativos. Segundo o Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, o atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problemas de saúde. Este projeto é voltado, portanto, aos estudantes, durante o ATS com data superior a 30 dias.

Para que esse movimento ocorra, deverá ser encaminhado à Diretoria de Programas e Projetos Integrados da SEMED o atestado do estudante, com CID. Após o recebimento do atestado, juntamente com a equipe da Secretaria Municipal de Saúde, será realizada a primeira visita domiciliar para que o estudante dê início às atividades pedagógicas (relatório SEMED/SEMUS). Será acordado entre a instituição de ensino, a pedagoga e a família de que forma acontecerão os atendimentos, dias e horários, tanto para realização das propostas pedagógicas quanto entrega das mesmas e relatórios para validação de notas para a instituição de ensino.

Este projeto busca proporcionar aos estudantes, novas vivências pedagógicas durante seu afastamento do ambiente escolar, mantendo e fortalecendo o vínculo entre a instituição, o estudante e a família, reforçando o senso de pertencimento naquela instituição de ensino e comunidade onde está inserido. Busca, ainda, dar o direito de um atendimento mais humanizado, fortalecendo vínculos de convivência e melhora na qualidade de vida educacional. Proporcionar melhora na qualidade durante seu afastamento para seu desenvolvimento individual visando à diminuição de exclusão e vulnerabilidade social, contribuindo para a redução dos índices da infrequência e evasão escolar. Dessa forma, garantindo ao estudante a continuidade e qualidade pedagógica, por meio de professor licenciado, designado para esta função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência do curto período de implantação deste projeto em nosso município, ainda não se tem dados quantitativos a serem apresentados. Porém, percebe-se com as visitas já realizadas aos domicílios de alguns estudantes aptos ao projeto a aceitação tanto da família quanto do estudante.

Espera-se que esses atendimentos, além de criarem vínculos e fortalecerem o senso de pertencimento, contribuam com a melhora do desenvolvimento pedagógico, uma vez que, além das propostas curriculares enviadas pela instituição, a professora domiciliar auxilia em outras demandas em que o estudante apresenta dificuldade.

AGRADECIMENTOS

Esse projeto tem como apoiador a Prefeitura Municipal de Blumenau, por meio do prefeito Mario Hildebrandt; da Secretaria Municipal de Blumenau, por meio do secretário Alexandre Agenor Matias, da diretora-geral Angela Maria Simão Hoemke e da diretora de Programas e Projetos Integrados, Luciana Dalpasquali.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau: SEMED, 2022.

BLUMENAU. **Estatuto da criança e do adolescente**, Edição especial comemorativa aos 25 anos do ECA . Blumenau: Prefeitura de Blumenau, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988, Emendas Constitucionais.** Presidência da República. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº8069, de 13-7-1990. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei Garante Atendimento Educacional a Aluno Internado para Tratamento.** Agência Câmara de Notícias. Brasília 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/545264-lei-garante-atendimento-educacional-a-aluno-internado-para-tratamento/>. Acesso em: 20 set. 2023.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC

MEDEIROS, Soraya Dambroso Caigar¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de implementação da equipe multiprofissional na rede básica Municipal de Educação de Blumenau, conforme preconiza a Lei Nacional nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Este relato de experiência conta a inserção desses profissionais como atuantes na prática educacional do município que tem em seu escopo de trabalho o reconhecimento do ser humano na sua integralidade, o respeito ao seu processo de aprendizagem e ao contexto sócio familiar e cultural. Essa concepção se fundamenta na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski e está expressa no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau, 2021). Participam do processo da equipe multiprofissional os servidores da Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivo a implementação de um trabalho que busque a melhoria na qualidade do processo de ensino aprendizagem dos estudantes da rede.

Palavras-chave: Equipe Multiprofissional. Psicólogos. Assistentes Sociais. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho sistematiza o processo de implementação da equipe multiprofissional, com a atuação de assistentes sociais e psicólogos na Rede Municipal de Educação de Blumenau, Santa Catarina. Para a análise desse processo, toma-se como exemplos o Centro Municipal de Educação Alternativa – CEMEA, a Gerência de Saúde Escolar, e demais espaços da Política Educacional do município. Importante ressaltar o papel desses profissionais no desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, em conjunto com a comunidade escolar, a Rede Intersetorial de Políticas Públicas e sujeitos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, bem como na mediação das relações sociais e institucionais.

Sabe-se que, desde a década de 1980, os conselhos de classe do Serviço Social (CFESS) e da Psicologia (CFP) discutem a importância e militam para a inserção desses profissionais no âmbito educacional, visando um trabalho não clínico-terapêutico. Nesse contexto histórico, o Governo Federal promulgou, em dezembro de 2019, a Lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e serviço social nas redes públicas, dispondo de prazo de um ano aos sistemas municipais de ensino para cumprimento do que preconiza a lei.

Em Blumenau/SC, a primeira equipe multiprofissional iniciou suas atividades na década de 1990, atuando no CEMEA, exclusivamente com o público da Educação Especial. Esses profissionais passaram a atuar em conjunto com demais servidores, no serviço de apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nota-se que o período pandêmico devido à Covid-19 e todas as demandas consequentes a esse processo culminaram na decisão dos gestores na contratação de dois profissionais, um psicólogo e um assistente social, para atuarem na Secretaria Municipal de Educação, em fevereiro de 2021. Nesse momento, esta equipe desenvolvia atividades na

¹Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário União das Américas – Uniamérica, Foz do Iguaçu – PR (2009), Pós-Graduada em Instrumentalidade do Serviço Social pela Ucam Prominas (2021). Servidora pública

Gerência de Saúde Escolar, principalmente com foco na conscientização e sensibilização do retorno das atividades presenciais de estudantes da Educação Básica.

Com a crescente reivindicação da comunidade escolar, vislumbrou-se a necessidade de ampliar a atuação desses profissionais no atendimento das demandas de infrequência escolar, atendimento e orientação nas ocorrências de violências, acolhimento e encaminhamento nas situações de adoecimento socioemocional dos estudantes e professores.

De acordo com os dados da SEMED, no ano de 2022, observa-se um elevado número de atendimentos e encaminhamentos de situações às quais os estudantes foram expostos a violências psicológica, física e sexual. Esse quantitativo foi identificado através dos registros no instrumental Aviso Por Maus Tratos - APOMT², preenchidos pelas instituições de ensino da rede básica municipal e encaminhados aos órgãos de proteção.

No início deste ano, Blumenau vivenciou uma ocorrência de violência extrema, culminando na morte de quatro crianças em um espaço de educação infantil, gerando um sentimento de insegurança coletiva na sociedade. O fato trouxe à tona a necessidade de novas propostas e ações de trabalho preventivo às situações de violência num contexto geral. Assim, no mês de agosto de 2023, foram contratados 14 profissionais entre psicólogos e assistentes sociais que atuam diretamente nas instituições de ensino da rede municipal de ensino de Blumenau.

Nessa perspectiva, propõem-se apresentar neste artigo a metodologia de trabalho, formas de registros, atuação com a rede intersetorial, os indicadores de resultados dessa prática da equipe multiprofissional e as considerações finais.

METODOLOGIA

O artigo apresenta um relato de experiência das atividades desempenhadas pelos profissionais de serviço social e da psicologia atuantes nas instituições de ensino da Rede Básica Municipal de Blumenau. Visa descrever o processo de trabalho, as diferentes atuações dos profissionais lotados na gestão administrativa e a atuação direta nas instituições de ensino. Versa, ainda, acerca da fundamentação legal e histórica dessa atuação, a fim de contribuir e possibilitar a troca de experiência com outros sistemas de ensino que estão no processo de implementação.

DESENVOLVIMENTO

De início, buscou-se conhecer as dinâmicas e referências de municípios vizinhos para compreender como se deu a implantação das equipes multiprofissionais para, assim, pensar em como seria organizado esse serviço em Blumenau. Foram feitas visitas in loco, conversas com gestores, participação em congressos e diálogos com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/SC.

O município recebeu, no ano de 2022, do Centro Operacional da Infância, Juventude e Educação, órgão do Ministério Público de Santa Catarina (PMJSC), uma minuta de projeto de lei municipal, que tem como objetivo orientar os municípios na construção da legislação municipal. Cabe informar que Blumenau, desde então, discute este documento, o qual tramita na procuradoria geral do município para posterior sanção no Poder Legislativo. A discussão ocorre, também, no Conselho Municipal de Educação (CME), para a aprovação da Resolução Municipal que estabelece normas sobre a intervenção dos profissionais nas instituições de ensino.

Blumenau possui aproximadamente 38 mil estudantes matriculados entre os 81 Centros de Educação Infantil (CEI) e 46 Escolas Básicas Municipais (EBM), sendo que a

²Documento disponível em: https://www.google.com/search?q=apomt+mpsc&rlz=1C1GCEU_pt-BRBR965BR965&oq=apomt+mpsc&aqs=chrome..69i57j0i512j0i10i30j0i10i30i625j0i30j0i15i30.3823j0j7&sourcei

equipe multiprofissional tem como função primordial abranger e atuar com esse público, desenvolvendo ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, em conjunto com toda a comunidade escolar.

Esses profissionais participam constantemente das formações ofertadas pelo Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, realizam visitas às instituições de ensino, a fim de conhecer a realidade socioterritorial. Desenvolvem, em conjunto com a equipe gestora, estratégias de intervenção para a prevenção de todo tipo de violência e acompanham as ações de promoção à saúde através do Programa Saúde na Escola (PSE)³.

Cabem, ainda, a esses profissionais, a elaboração e execução de atividades que promovam o acesso, o conhecimento e o desenvolvimento do estudante no ambiente educacional. Eles atuam no fomento de aproximação da família, estudante e comunidade do contexto escolar, bem como realizam e participam de reuniões formativas.

Importante ressaltar que as equipes multiprofissionais atendem as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, buscando principalmente a manutenção e a melhoria da qualidade de aprendizagem, através das ações citadas abaixo:

- Busca ativa e diminuição da infrequência e evasão escolar;
- Formação continuada aos profissionais e comunidade escolar;
- Articulação intersetorial com as demais políticas do sistema de garantia de direitos;
- Atividades que fomentem a importância da função social das instituições de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ampliando a compreensão da Educação como uma Política de Promoção Social;
- Ações que visam a garantia do direito de acesso, permanência e de aproveitamento de aprendizagem;
- Ações que contribuam para a orientação/mediação/intervenção/divulgação e prevenção de toda forma de violência;
- Ações que promovam o incentivo e o reconhecimento do território e fomento da articulação com as demais instituições públicas, privadas, organizações comunitárias locais e movimentos sociais;
- Projetos que visam o fortalecimento da gestão democrática, coadunados com o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau.
- Execução de rodas de conversas, palestras, diálogos, debates sobre todos os temas que permeiam a Educação.

Considerando a importância do trabalho realizado pelos profissionais de Psicologia e Serviço Social na Educação e a situação atual vivenciada, com os desafios decorrentes do período pandêmico e os inevitáveis impactos do público atendido, é de suma importância que as equipes multiprofissionais consigam executar um trabalho de acompanhamento das demandas com um foco preventivo e contingencial de situações de violação de direitos dos estudantes. Ainda, é preciso fomentar a importância da função social das instituições de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ampliando a compreensão da Educação como uma Política de Promoção Social.

Conforme destaca Santos (2013), a implantação do Serviço Social na educação transforma o trabalho da escola que atua isoladamente na transmissão do conhecimento, ou seja, contribui na superação do trabalho isolado e fragmentado. Muitas vezes, também, contribui conquistando o apoio da família para, assim, alcançar a integralidade no atendimento ao aluno, a partir da tríade aluno-família-escola.

A partir de todo o movimento de implantação, foi realizada a contratação dos 14 profissionais em regime de Contrato de Trabalho por Tempo Determinado (ACTs), vinculados à SEMED, com carga horária semanal de 40h. Esses profissionais são divididos em duplas,

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>.

sendo um psicólogo e um assistente social, organizados da seguinte forma: duas duplas dirigidas aos CEIs e cinco duplas direcionadas às EBMs, formando um total de sete duplas.

As equipes atuam em todo o território do município, ou seja, prestam atendimento nas 46 escolas e, como forma de organização de trabalho, foram divididos em polos. Denominam-se polos as instituições de ensino “base”, nas quais a equipe possui um espaço físico (sala) para arquivo de materiais, atendimento, leitura e discussão de casos, e que estejam localizadas dentro do território, facilitando a itinerância às demais instituições.

As duplas destinadas aos CEIs atuam também de forma itinerante, cada dupla atendendo a aproximadamente 40 instituições. O trabalho é voltado à orientação profissional, acompanhamento das situações de violência, coordenadas pela psicóloga servidora efetiva da SEMED. Já as duplas designadas às EBMs são coordenadas por uma assistente social, servidora efetiva da SEMED.

Ainda sobre a rotina de trabalho, são realizadas semanalmente reuniões de equipe com as coordenações para estudos de caso, entrega de dados, identificação de demandas para futuros planejamentos e direcionamento de soluções. No primeiro mês de execução das funções junto às instituições de ensino, foram contabilizados 126 atendimentos diretos aos estudantes, 85 visitas às instituições e aproximadamente 100 contatos com a rede, como por exemplo, conselhos tutelares, Cras, Creas e formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado mostra a importância e a necessidade da implantação do serviço da Equipe Multiprofissional em nosso município, já que o mesmo contribui para o fomento da função social da escola. É uma ação que busca encontrar caminhos para a diminuição das dificuldades enfrentadas na comunidade escolar.

Espera-se que todas as estratégias possíveis de intervenção culminem na prevenção de todos os tipos de violências, na diminuição da infrequência e evasão escolar. Para tal, essas equipes também atuam na formação continuada aos profissionais e comunidade escolar, bem como na articulação intersetorial com as demais políticas do sistema de garantia de direitos.

Assim como todo processo de implantação de um novo serviço, o mesmo demanda monitoramento e avaliação constante. Da mesma forma, espera-se que esse trabalho possa contribuir como referência para outros municípios que enfrentam o mesmo desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todo o corpo executivo, que não mediu esforços para a implementação da equipe multiprofissional de forma atuante nas instituições de ensino de Blumenau. Estendemos, ainda, o agradecimento a toda comunidade escolar do município, gestores, professores, famílias e comunidade que acredita no olhar intervencionista desses profissionais na educação.

Esse projeto tem como apoiadores a Prefeitura Municipal de Blumenau, por meio do Prefeito Mario Hildebrandt; da Secretaria Municipal de Educação, através do Secretário Alexandre Agenor Matias, da diretora-geral Angela Maria Simão Hoemke, da diretora de Programas e Projetos Integrados Luciana de Fátima Dalpasquali.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal/SEMED. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau**. Blumenau: 2021.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. **Cria o sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau.** Lei nº. 5.169 DE 22 DE Dezembro de 1998. Blumenau: 1998

BRASIL. Presidência da República. **Lei que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Brasília: 2019.

CFESS-CRESS. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Setembro de 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão Democrática e serviço social:** limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública. São Bernardo do Campo, SP: Garcia Edizioni, 2013.

GRUPO DE TRABALHO III: FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS (SALA II)

Coordenação do GT:

Dra. Nájela Tavares Ujiiie (Unespar)

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: OS BRINQUEDOS DA VOVÓ

FORTUNATO, Daniele Jociane¹
MORAES, Marilú Aparecida Carlini de²
BLAZSKO, Caroline Elizabel³

RESUMO

O presente trabalho apresenta a proposta denominada de Projeto Criativo Ecoformador, envolvendo brinquedos e brincadeiras do tempo dos avós. O referido projeto pode ser desenvolvido na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é valorizar a participação da família na escola e construir conhecimentos por meio de atividades que articulem os conteúdos curriculares a demandas das realidades local e global, visando uma aprendizagem significativa e transdisciplinar. A proposta está vinculada a uma pesquisa qualitativa. Como resultado, espera-se envolver a família e escola na construção de dois espaços ecoformadores para expor os brinquedos e registros de brincadeiras, sendo um Museu de Brinquedos Antigos e uma Brinquedoteca.

Palavras-chave: Ecoformação. Brinquedos. Projeto Criativo Ecoformador. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho traz reflexões sobre as contribuições que os brinquedos e as brincadeiras podem trazer para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças no período que compreende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Aliada a essa perspectiva, também busca-se compreender a importância da participação dos familiares, especialmente dos avós, no resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais. Nota-se que as atividades lúdicas, envolvendo as brincadeiras, favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. Também possibilitam que os alunos melhorem o convívio entre seus pares, ajudando no entendimento das regras dos jogos, do ganhar e do perder, tornando-os mais seguros e confiantes.

Nossa proposta é relacionar o brincar e o desenvolvimento integral do estudante, valorizando os conhecimentos e as tradições culturais presentes nas famílias dos educandos, de forma articulada à sustentabilidade.

Ischkanian e Maciel (2017, p.02) afirmam que na infância o ensino “deve ser mediado de maneira lúdica, para que a criança adquira um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento de sua inteligência, já que ele se modifica de ato puramente transmissor ao ato transformador, em ludicidade, denotando-se, portanto em jogos e brincadeiras”. Nesse sentido, a brincadeira possibilita à criança um ambiente de aprendizagem agradável, organizado e enriquecido, proporcionando o desenvolvimento de várias habilidades. Portanto, o brincar é um aliado para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta uma proposta de Projeto Criativo Ecoformador, com o objetivo de despertar protagonismo e construir conhecimentos por meio de atividades que articulem os conteúdos curriculares a demandas das realidades locais e globais, visando a aprendizagem significativa e transdisciplinar. Com o projeto, pretende-se fazer um resgate das vivências da infância dos familiares, bem como compartilhar

¹ Secretaria Municipal de Educação de Caçador. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1491195563429377>.

² EEB Expedicionário Mário Nardelli, Rio do Oeste -SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4484917433422032>.

³ UNIARP. carolineblaszko2023@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>,
<http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>.

experiências através da construção dos brinquedos com materiais sustentáveis e o brincar juntos, envolvendo as crianças e suas famílias, através da presença dos avós na escola.

O desenvolvimento deste projeto acontecerá na Escola de Educação Básica Expedicionário Mário Nardelli, Rio do Oeste-SC, com os Anos Iniciais, e na Escola Municipal Educação Básica Morada do Sol, Caçador-SC, com a Educação Infantil. Apresenta-se, na sequência, a metodologia, a fundamentação teórica e as considerações finais do Projeto Criativo Ecoformador.

METODOLOGIA

Como já informado, a pesquisa seguiu a abordagem qualitativa. Com relação às etapas de realização, compreendem inicialmente a realização de uma dinâmica em que as crianças encontram um baú disposto em lugar estratégico na sala de aula, no qual estará um mapa de um tesouro. Após observarem o mapa, seguirão as orientações contidas nele. O tesouro estará escondido no bosque da escola e será uma caixa surpresa contendo um convite para visitar um espaço “mágico”. Nesse espaço cheio de encantamentos haverá uma variedade de brinquedos antigos e atuais. Ao encontrá-los, os estudantes, juntamente com a professora, observarão o espaço e os elementos que serão o ponto de partida do projeto.

Diferentes ações e atividades farão parte do projeto, tanto nas turmas de Educação Infantil da Escola de Educação Básica Morada do Sol, Caçador-SC, quanto nas dos Anos Iniciais da Escola de Educação Básica Expedicionário Mário Nardelli, Rio do Oeste-SC. As crianças serão estimuladas, através de contação de histórias e cantigas relacionadas ao tema. Serão feitas uma pesquisa da história e colonização dos municípios, entrevistas com os avós das crianças e construção de gráficos e tabelas sobre as etnias das famílias. Em seguida, os avós receberão um convite para fazerem uma visita na escola, que possibilitará a socialização das vivências e experiências envolvendo brinquedos e brincadeiras antigas. Nesse dia, haverá a construção de brinquedos antigos pelos avós e os alunos. Após, será feito um café compartilhado, com alimentos caseiros trazidos pelos avós. O momento seguirá com muita brincadeira, diversão e afetividade.

Visando a aprendizagem transdisciplinar e ecoformadora, estarão envolvidos conteúdos de todas as disciplinas e campos de experiências. Dando sequência às atividades, os estudantes dos anos iniciais produzirão um texto relatando as experiências e ilustração. Da mesma forma, será enfatizada a importância da sustentabilidade, através da reutilização de materiais recicláveis usados na construção dos brinquedos.

Os resultados serão compartilhados através da exposição das atividades realizadas, registradas em fotos e vídeos, bem como dos brinquedos construídos na escola, proporcionando a socialização com as outras turmas. Dando sequência, será feita a construção de dois espaços ecoformadores, sendo um Museu de Brinquedos Antigos, composto por brinquedos doados pelos familiares dos estudantes que fizeram parte da infância dos mesmos e de uma Brinquedoteca, na qual estarão disponibilizados os brinquedos construídos no dia da visita dos avós, produzidos com materiais recicláveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Projetos Criativos Ecoformadores foram criados por Saturnino De La Torre e por Marlene Zwierewicz. Os autores propõem um trabalho voltado para a sustentabilidade, para o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo do estudante e sua formação integral. Os PCEs “[...] têm como base epistemológica a tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação” (Torre, Zwierewicz, 2009, p. 2).

Conforme Torre e Zwierewicz (2009), os projetos Criativos Ecoformadores vêm ao encontro das práticas educativas complexas e propõem articular aprendizagens com foco nas vivências do estudante, buscando o seu desenvolvimento integral. Nesse enfoque, “o referencial metodológico proposto pelo PCE [...] pode ser utilizado em sala de aula por docentes que vinculam suas práticas a uma educação comprometida com demandas das realidades local e global” (Torre, Zwierewicz, 2009, p. 2).

Segundo Zwierewicz (2011), o PCE contempla etapas denominadas de Epítome, Legitimação teórica e pragmática, Perguntas geradoras, Itinerários, Avaliação emergente, Metas, Eixos norteadores e Polinização. Com base na classificação usada pela autora, são descritos a seguir aspectos relacionados a cada uma das respectivas etapas.

Tabela 1: Etapas do PCE

Epítome	Epítome é o ponto de partida da interação que vai acontecer entre teoria e prática, é a âncora entre a ciência e a realidade, considerando o entorno e seus valores, os problemas e avanços. Enquanto se efetiva, esse momento deve idealmente provocar um encantamento em relação à aprendizagem, para que os estudantes se sintam impactados pela realidade com a qual estão se conectando por meio do projeto
Legitimação teórica	A legitimação teórica justifica a relevância, a atualidade e o impacto do projeto em função dos conhecimentos produzidos historicamente e implicados nos conteúdos curriculares. Ela é constituída por diferentes fontes de pesquisa.
Legitimação pragmática	Ao atuar de forma articulada à legitimação teórica, a legitimação pragmática auxilia na identificação de situações emergenciais locais e globais que justifiquem possíveis intervenções, situando a importância da relação entre os conteúdos curriculares e a realidade local e global.
Perguntas geradoras	São essenciais para estimular a criatividade e contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como: reconhecer, identificar, observar, analisar, avaliar, criar, transformar e difundir.
Itinerários	Os itinerários são organizados pelas atividades desde uma perspectiva complexa, transdisciplinar e ecoformadora.
Avaliação emergente	A avaliação emergente é constituída por iniciativas que possibilitam acompanhar, revisar, compartilhar e potencializar as ações e os conhecimentos abarcados pelo projeto. Portanto, ela vai além da mera comprovação de resultados.
Metas	As metas propostas em um PCE são os resultados fortemente desejados. Por isso, definem direções e sentidos dentro de uma visão de mundo, de pessoa e de educação transcomplexa.

Eixos norteadores	Os eixos norteadores são formados por objetivos e conceitos/conteúdos.
Polinização	Polinização é a fecundação do projeto no entorno em que foi desenvolvido e em outros contextos, dando vida à proposta matricial de que as ideias e os valores sigam ativos após o término do projeto. Ela se diferencia, assim, de grandes ideias que têm vida curta porque não germinam em um sistema que possibilita sua continuidade.

Fonte: Torre, Zwierewicz (2011).

A partir do PCE, é possível desenvolver propostas englobando o brincar eco sustentável, sendo “O termo brinquedos sustentáveis ou brinquedos ecológicos estão relacionados no sentido de atribuírem qualidades de sustentabilidade a estes objetos” (Cordovil, 2019, p.18-19). É nesse espaço que se proporciona à criança momentos lúdicos em que são estimuladas a imaginação e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, por meio deste projeto, é possível o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem significativo e ecoformador e que possa, também, estimular ações que despertem o protagonismo dos estudantes, através da proposta de produzir brinquedos com materiais recicláveis. Além disso, espera-se que o brincar sustentável possa causar um impacto na comunidade escolar, buscando um melhor reaproveitamento do lixo reciclável e uma maior conscientização dos educandos. Dessa forma, trabalhar o resgate cultural dos brinquedos e brincadeiras é uma forma de proporcionar um cenário ecoformador, no qual o estudante se torna um ser ativo, com direito ao desenvolvimento integral.

Do mesmo modo, pretende-se fortalecer laços familiares e afetivos entre os estudantes e suas famílias, procurando resgatar valores como o respeito, o reconhecimento e a gratidão. A avaliação será feita de forma que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e no Desenvolvimento das Habilidades da BNCC selecionadas, bem como na observação da participação e cooperação na confecção dos brinquedos, no protagonismo diante do desenvolvimento das atividades propostas e no impacto da atividade ecoformadora na construção do museu do brinquedo antigo e da brinquedoteca.

REFERÊNCIAS

CORDOVIL, Franklen dos Santos. **Brinquedos Sustentáveis Como Instrumentos do Ensino de Ciências Ambientais**. 2019. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área de Ciências Ambientais). Pós-Graduação em Rede Nacional Para o Ensino de Ciências Ambientais, Universidade Federal do Pará, Belém 2019.

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

ZWIEREWICZ, Marlene. Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica.

POSSIBILIDADES DE TRABALHAR A OBRA SÍTIO DO PICAPAU AMARELO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FORSTNER, Viviane Maria¹
BLASZKO, Caroline Elizabel²

RESUMO

As práticas pedagógicas na educação infantil envolvendo a literatura desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Considerando essa premissa, o presente estudo abrange a obra “O Sítio do Picapau Amarelo” e possibilidades de se trabalhar a mesma com crianças bem pequenas da educação infantil. O objetivo da pesquisa é apresentar a relevância das práticas pedagógicas abrangendo a literatura, especificamente a obra de Monteiro Lobato nominada, possibilitando às crianças vivências e aprendizagens significativas através de diversas atividades lúdicas. A metodologia deste estudo consiste no levantamento bibliográfico, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa. Com esta pesquisa, pretende-se possibilitar diversos momentos ricos em contação de histórias, trabalhando a obra de Monteiro Lobato. Em suma, a prática pedagógica de contar histórias na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, estimulando seu amor pela aprendizagem, sua imaginação e suas habilidades sociais e cognitivas.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação infantil. Contação de histórias. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O estudo abrange a obra “O Sítio do Picapau Amarelo e possibilidades de se trabalhar com crianças bem pequenas da educação infantil, com a proposta de práticas educativas pedagógicas, as quais serão desenvolvidas na educação infantil, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Leonice Martins Hirsch. A motivação surgiu da necessidade de se trabalhar com as histórias do Sítio do Picapau Amarelo, obra escrita por Monteiro Lobato, desenvolvendo na criança a imaginação e a criticidade. Na educação infantil, as crianças têm grande interesse em ouvir histórias e a contação é uma prática clássica que envolve o professor lendo ou contando histórias, ajudando a desenvolver o amor pela leitura, melhorando a compreensão oral e estimulando a imaginação.

A literatura infantil deve fazer parte do dia a dia da criança, da prática pedagógica em sala de aula e também em família. É contando histórias para as crianças que podemos fazer com que sejam trabalhadas emoções importantes como a tristeza, a alegria, o medo e outras. É também uma ferramenta importante para promover o desenvolvimento integral das crianças, nutrindo sua imaginação, empatia e habilidades de comunicação.

¹ CEMEI Leonice Martins Hirsch- União da Vitória. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1405393639975718>.

² UNIARP. carolineblaszko2023@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>.

Contar histórias na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Essa prática vai muito além de simplesmente entreter; ela contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças de diversas maneiras, pois, à medida que as crianças ouvem histórias, são inspiradas a criar suas próprias narrativas, desenhos e representações artísticas, estimulando a criatividade e a expressão pessoal.

O objetivo da pesquisa é apresentar a relevância das práticas educativas pedagógica abrangendo a literatura e a obra de Monteiro Lobato denominada Sítio do Picapau Amarelo, possibilitando às crianças da educação infantil vivências e aprendizagens significativas através de diversas atividades lúdicas.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo consiste no levantamento bibliográfico, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa. Nesse percurso, foi realizada consulta aos trabalhos dos seguintes autores: Coelho (2000), Oliveira (2012), Perrone e Lara (2002), Prodanov (2013) e Radespiel (2003). Com relação à pesquisa bibliográfica, Prodanov (2013, p. 54) explica que “na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS PEDAGÓGICAS

É na literatura infantil e no hábito de contar histórias que estimulamos a inteligência da criança, desenvolvendo a criticidade, despertando a imaginação e a criatividade, interligando realidade e fantasia. Dessa forma, Coelho (2000) coloca que:

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (Coelho, 2000, p. 27).

A criança precisa interagir com o livro e, para isso, é necessário que a professora organize um espaço adequado a esse momento, com recursos que irão despertar na criança o interesse pelo livro e pela leitura. Nesse mundo de transformações, ao final do século XIX no Brasil, surgiram livros escritos numa linguagem infantil, ao nível das crianças, especialmente os publicados por Monteiro Lobato. Perrone e Lara (2002, p. 123) dizem que:

Como é gostoso e importante para a formação da criança ouvir histórias. Ao contá-las, instigamos a curiosidade e o desejo de “quero mais”, expresso pelas crianças no “conta outra vez”. São esses sentimentos que nos movem para conhecer e aprender

as coisas que estão no mundo, e, sabendo as registadas em livros, certamente iremos recorrer a eles, nos tornando, assim, leitores por desejo e motivação. (Perrone; Lara, 2002, p. 123).

Sabemos que as práticas pedagógicas desempenham um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento em diversas áreas, incluindo cognitiva, emocional, social e física. Essas devem ser realizadas em ambientes de aprendizado ricos em materiais e recursos, que estimulem a exploração e a investigação, incluindo livros, brinquedos, jogos, ferramentas e espaços ao ar livre, e o brincar é a principal forma de aprendizado na primeira infância. Por isso, devemos oferecer oportunidades para que as crianças brinquem livremente, explorem materiais diversos e interajam com os colegas, nada melhor que o lúdico para trabalhar com as crianças a literatura infantil.

Nesse nível de escolarização, as práticas pedagógicas com as crianças bem pequenas, segundo Oliveira (2017, p. 342), são vistas como “processo construído historicamente a partir de concepções que se tem dos sujeitos de aprendizagem”. Ou seja, as práticas pedagógicas na educação infantil é uma maneira de como educamos e interagimos com essas crianças.

MONTEIRO LOBATO E O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

Primeiramente, é necessário esclarecer que “embora a grafia correta seja Pica-Pau Amarelo, respeita-se a forma adotada por Monteiro Lobato e mantida por seus eleitores”. (Radespiel, 1993, p. 298). José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior paulista, no dia 18 de abril de 1882. Foi escritor, fazendeiro, diplomata, empresário, tradutor e advogado. É considerado um dos maiores escritores brasileiros de histórias infantis. Escreveu diversas histórias, dentre elas a obra intitulada: O Picapau Amarelo, feita para crianças, que se passa num sítio.

Monteiro Lobato não apenas escreveu histórias envolventes e cativantes para crianças, mas também introduziu elementos da cultura brasileira, do folclore e da língua portuguesa em suas obras. Acreditava que a literatura infantil tinha um papel educativo importante. Ele via seus livros como uma ferramenta para educar e enriquecer as mentes das crianças, não apenas como entretenimento, queria formar leitores críticos e conscientes.

A obra o “Sítio do Picapau Amarelo” é um dos clássicos da nossa literatura infantil brasileira. Muitas crianças, de diferentes gerações, leram e ouviram essas histórias e também se imaginaram no papel de alguns personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias na educação infantil é uma prática poderosa que promove o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para seu crescimento emocional, cognitivo e social. É uma ferramenta para educadores e pais que desejam preparar as crianças para um futuro cheio de aprendizado e sucesso.

Com esta pesquisa, pretende-se possibilitar diversos momentos ricos em contação de histórias, trabalhando a obra *O Sítio do Picapau Amarelo* para crianças bem pequenas da educação infantil, despertando nelas a imaginação, a criatividade, o senso crítico e o mais importante: o hábito de ouvir, contar e futuramente, ler histórias. Em suma, a prática pedagógica de contar histórias na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, estimulando seu amor pela aprendizagem, sua imaginação e suas habilidades sociais e cognitivas. Acredita-se que, dessa forma, o objetivo proposto nesta pesquisa será atingido, visto que possibilita às crianças da educação infantil vivências e aprendizagens significativas através de diversas atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

OLIVEIRA, R.Z. (ORG) **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PERRONE, Ercília; LARA, Maria Lúcia Martins Pinto. “Era uma vez...”. In: SOUZA, Regina Célia; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (orgs.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RADESPIEL, M. **Alfabetização sem segredos**. Eventos Escolares. 3 vol. Minas Gerais: Editora IEMAR LTDA, 2003.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS COM COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha¹
OLIVEIRA, Beatriz Alves de²
SILVA, Elisamara Gaspar da³
ZWIEREWICZ, Marlene⁴
SIMÃO, Vera Lúcia⁵

RESUMO

Esta produção sistematiza fragmentos do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com Cocriação de Cenários Ecoformadores na Educação Infantil, oferecido a docentes e coordenadoras que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI da Rede Municipal de Ensino de Caçador-SC. A iniciativa é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Caçador e a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, mediada pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica - PPGE (UNIARP) e pela Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/UNIARP. Comprometida com processos de cocriação de cenários ecoformadores, potencializadores do desenvolvimento integral das crianças, a proposta formativa está pautada na tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação. O relato apresenta as etapas da proposta formativa e alguns resultados que já são possíveis de observar na mudança da prática educativa dos docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada. Cenários Ecoformadores. Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A inquietação e o anseio por uma educação transformadora que seja verdadeiramente a partir da vida e para vida foi o que mobilizou profissionais na educação que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Caçador, Santa Catarina, a pensarem em um programa de formação que pudesse atender as demandas observadas nos Centros de Educação Infantil (CMEI) do município. Para tanto, considerou-se que os avanços na concepção que orienta documentos norteadores da Educação Infantil no cenário brasileiro, ocorridos nas últimas décadas, ampliaram a compreensão dos papéis fundamentais que as instituições que atendem a primeira infância exercem na sociedade. Para muito além do cuidar, compreende-se, atualmente, que essas instituições precisam estar comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Ao propor um Programa de Formação-Ação preocupado com a transformação dos espaços oferecidos aliado a esse desenvolvimento, a iniciativa sistematizada na sequência tem como objetivo desenvolver uma proposta de formação continuada com profissionais da

¹ Secretaria Municipal de Educação de Caçador. aline.almeida@cacador.edu.sc.gov.br, <https://orcid.org/0000-0003-2367-7690>. <http://lattes.cnpq.br/0370535143822555>.

² Secretaria Municipal de Educação de Caçador. beatriz.oliveira@cacador.edu.sc.gov.br, <https://orcid.org/0000-0002-1171-5031>, <http://lattes.cnpq.br/0635829918619643>.

³ Secretaria Municipal de Educação de Caçador. elisamara.silva@cacador.edu.sc.gov.br, <https://orcid.org/0009-0009-7527-4237>, <http://lattes.cnpq.br/6964945650318659>.

⁴ UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

⁵ UNIARP. vera@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Educação Infantil comprometida com processos de cocriação de cenários ecoformadores potencializadores do desenvolvimento integral das crianças que frequentam as instituições vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Caçador. Os participantes são os docentes e especialistas que atuam nos CMEI da Rede Municipal de Ensino de Caçador.

A proposta de formação está sendo coordenada por três egressas do Mestrado Profissional em Educação Básica que atuam na Secretaria de Educação de Caçador e por duas docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica – PPGE/UNIARP. Foi organizada em cinco etapas, sendo elas: conexão, projeção, interação, fortalecimento e polinização, seguindo a estrutura proposta por Zwierewicz *et al.* (2017). Essas etapas estão sendo desenvolvidas em encontros mensais com início em junho e sua finalização está prevista para dezembro do corrente ano, com a difusão das iniciativas em um e-book organizado pela REMPE/UNIARP.

A partir do início da formação, os docentes e especialistas dos CMEI iniciaram a elaboração de Projetos Criativos Ecoformadores - PCE. Tanto a elaboração quanto a implementação e todo o suporte necessário estão sendo acompanhados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Cada novo encontro tem se transformado em um momento de escuta sensível, de intercâmbio de possibilidades e de planejamento para ações propostas até a conclusão dos projetos.

Esta produção sistematiza o Programa de Formação-ação em Escolas Criativas com Cocriação de Cenários Ecoformadores na Educação Infantil. Também discute brevemente a concepção teórica que orienta a proposta formativa, destacando alguns resultados alcançados e expectativas até o final das etapas formativas.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS COM COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES

A proposta formativa está pautada nos princípios que orientam a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), especialmente a complexidade, transdisciplinaridade e a ecoformação. Também considera documentos que orientam a educação no país, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), sem subestimar o valor de documentos anteriores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010). Da mesma forma, se aproxima do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), da Diretriz Curricular para a Educação Infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP) (AMARP, 2014) e da Base Municipal Comum Curricular (Caçador, 2017).

A proposta foi organizada em sete encontros presenciais e atividades a distância, totalizando a carga horária de 30 horas. Os encontros presenciais são realizados no auditório da Reitoria da UNIARP mensalmente, no período noturno. Os 120 participantes são docentes e especialistas que atuam em quatro Centros Municipais de Educação Infantil de Caçador.

Entre junho e agosto, foram realizados três encontros presenciais, possibilitando a discussão da concepção teórica, o planejamento de um Projeto Criativo Ecoformador - PCE por instituição de ensino, a socialização das ações propostas entre um encontro e outro e o planejamento de novas alternativas para continuidade dos projetos.

Etapas da conexão e da projeção: conforme a proposta original do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas (Zwierewicz *et al.*, 2017), a etapa da conexão se dá no início do programa e objetiva impactar os participantes, utilizando estratégias a fim de contextualizarem suas práticas e identificarem e valorizarem as inovações realizadas antes do início da formação. A estratégia também permite o levantamento de desafios a serem enfrentados, além de trabalharem as bases teóricas orientadoras do programa e as possibilidades metodológicas e avaliativas.

A segunda etapa (projeção) prevê planejamentos que têm como objetivo reduzir a distância entre o realizado e o desejado. É, portanto, a etapa da definição dos PCE (Zwierewicz *et al.*, 2017). O encontro foi coordenado pela equipe da SME e teve como formadoras as professoras do PPGEB responsáveis pelo desenvolvimento da proposta formativa. As participantes foram recepcionadas com cenários ecoformadores organizados previamente no auditório em que a formação aconteceria. Assim, puderam observar, explorar, questionar-se e, principalmente, relembrar de momentos de suas infâncias devido à inclusão de utensílios da cultura local e nacional.

Posteriormente, foram apresentados os objetivos do Programa de Formação-Ação e as potencialidades que ele oferece na transformação da prática pedagógica. As egressas e docentes do PPGEB/UNIARP abordaram os conceitos teóricos que fundamentam a proposta, 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).

Esse pensamento colabora para consolidar uma prática pedagógica comprometida com a superação de processos 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). Trata-se, portanto, de uma perspectiva priorizada na religação do proposto nos documentos de orientação da Educação Infantil a demandas da realidade local e global.

Já a transdisciplinaridade, "[...] como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina (Nicolescu, 2018, p. 53, grifos do autor). Além de colaborar para a religação dos conhecimentos de diferentes áreas, a transdisciplinaridade possibilita a religação desses conhecimentos à realidade seja ela local ou global (Zwierewicz, 2017) e a metodologia do PCE colabora para esse processo. Dessa forma, supera-se a educação pautada no acúmulo de "[...] conhecimentos que nada dizem sobre a realidade que vivem os estudantes e os docentes [...]" (Batalloso; Moraes, 2020, p. 75).

A ecoformação, por sua vez, "[...] traz como complementaridade às outras concepções uma maior ênfase nas relações recíprocas pessoa-ambiente [...]" (Pineau, 2004, p. 522). É por meio da ecoformação que o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza pode ser "[...] formador de outras ligações, em especial das ligações humanas" (Silva, 2008, p. 102).

Em seguida as docentes foram convidadas a se reunirem por CMEI e registrarem em uma planilha as demandas que cada instituição, destacando as potencialidades e as fragilidades ali encontradas. A intenção desse diagnóstico era a de criar alternativas para refletir sobre possíveis cenários ecoformadores que contribuíssem para o atendimento das demandas observadas. Ao final do encontro, os representantes de cada CMEI compartilharam as demandas diagnosticadas e ações que poderiam ser realizadas a partir da proposta de novos cenários em cada instituição. Também foram definidos os encaminhamentos para o encontro subsequente, sendo solicitado que cada CMEI organizasse, mediante um dossiê de fotos, uma apresentação de ações realizadas entre o atual e o próximo encontro.

Etapa da interação: esta etapa estimula a socialização das ações desenvolvidas a partir do início da formação (Almeida, 2018). Ela corresponde ao segundo encontro, quando foi realizada a memória dos conceitos que orientaram o encontro anterior como forma de conectar teoria às práticas que compartilhariam na sequência. As representantes de cada CMEI apresentaram as iniciativas e foi possível perceber o quanto as pequenas ações estavam fazendo grande diferença, principalmente no que se refere ao engajamento da equipe de gestores e docentes. As docentes, de forma unânime, conseguiram observar e relataram que muitas ações já eram realizadas antes da formação. No entanto, não conheciam a base teórica que fundamenta as suas práticas. Foi um momento extremamente

rico de valorização das práticas pedagógicas e de partilha das experiências já vivenciadas. Nesse encontro, também aconteceu a participação internacional de Corina Gutierrez Villanil, estudante do Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade Simón Bolívar da Colômbia, a qual compartilhou iniciativas com a ecoformação na Colômbia. Também foram aprofundadas discussões acerca dos organizadores conceituais da metodologia do PCE e analisadas experiências ecoformadoras possíveis de serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Etapa do fortalecimento: esta etapa tem como pretensão aprofundar conhecimentos teóricos, articulando-os a possibilidades práticas, impulsionando mudanças necessárias para reduzir a distância entre o real e o desejado (Zwierewicz *et al.*, 2017). A etapa foi dividida em três encontros sendo um em agosto, um em setembro e um em outubro.

No primeiro encontro, foi realizada a memória das etapas anteriores e dos avanços já alcançados. O encontro foi realizado em agosto e, como nesse mês foi instituído o “Agosto Verde- o mês da Primeira Infância” (Lei 14.617, de 10 de julho de 2023), foram abordadas concepções de infância e condições para favorecer o desenvolvimento integral da criança, utilizando a metodologia o PCE como aliada. No decorrer do encontro, foram realizadas várias dinâmicas para descontrair e refletir sobre o quanto a infância influencia nas nossas ações dos atuais adultos.

Nos encontros seguintes dessa etapa, pretende-se aprofundar conceitos teóricos, principalmente no que acontecerá em setembro durante o III Congresso Internacional de Educação e Saúde - CIEDUS, I Seminário Municipal de Educação e III Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica - SER-REMPE. No terceiro e último encontro, serão apresentadas experiências internacionais com cenários ecoformadores.

Etapa da polinização: a polinização é a última etapa do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e nela estimula-se a divulgação dos resultados de cada PCE desenvolvido. É uma etapa para valorizar as escolas, os profissionais, os estudantes, as comunidades e suas iniciativas, contribuindo também para que outros contextos possam ressignificar suas práticas a partir daquilo que foi compartilhado, conforme destacam Zwierewicz *et al.* (2017). A proposta dessa etapa é que seja realizada uma Mostra em cada CMEI dos principais cenários ecoformadores criados a partir da formação e que, conforme a possibilidade, as crianças e os docentes de cada CMEI visitem uns aos outros para interagirem, além de ter um momento aberto para a visita da comunidade escolar. Além disso, acontecerá a integração em conjunto com todos os Centros de Educação Infantil que acontecerá no mês de novembro no Parque Central José Rossi Adami.

Os projetos também constituirão capítulos que serão publicados em um e-book coordenado pela REMPE. Dessa forma, polinizam-se os processos e os resultados em âmbito local, mas também se oportuniza seu alcance em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as ações propostas a partir do Programa de Formação-Ação têm em sua base a metodologia do PCE, foi possível observar até o momento mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, observa-se que a equipe de docente e especialistas tem se apropriado dos organizadores conceituais do PCE e dos fundamentos teóricos que embasam a sua prática e, conseqüentemente, se sentem mais seguros ao planejar experiências de aprendizagem que envolvam ativamente os bebês e as crianças. Ressalta-se, também, o apoio e acompanhamento das coordenadoras da educação infantil da SME, que se fazem presentes constantemente nas instituições esclarecendo dúvidas, providenciando materiais necessários e incentivando as coordenadoras dos CMEIS e professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à UNIARP e à Secretária de Educação de Caçador pelo apoio à iniciativa e a sua difusão. Às empresas Adami S/A, Osbi Extintores, Designer Pinturas, Viposa, Temasa, Maxiplast, Daniela Tombini, Sincol, AQUAS Uniformes, Kaffa Brasil e Top Net Telecomunicações, as quais foram parceiras na doação de materiais não estruturados para a construção dos cenários criativos ecoformadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Candida. Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 576-595, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9943>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.617 de 10 de Julho de 2023**. Institui o mês de agosto como o Mês da Primeira Infância. Brasília. Presidência da República - Diário Oficial da União, 2023.

CAÇADOR. **Base Municipal Comum Curricular**. Secretaria Municipal de Educação. Caçador, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 24. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.

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

PINEAU, Gaston. **Écoformation**: rapport du GREF. Tours: GREF, 2004.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TORRE, Saturnino de la. O poder da palavra: significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. In: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 1

ATRIBUIÇÕES PARA CONSTITUIR-SE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LUCAS, Eliane Soares Ferreira¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

O presente estudo tem por temática os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação. Para tanto, o objetivo geral consiste em descrever os elementos basilares para constituir-se professora da educação básica a partir do *sentipensar* e da ecoformação, a fim de promover a escuta atenta, o cuidado de si e do outro como parte da formação do ser professor. Justifica-se a relevância desta pesquisa por identificar que a prática docente é um diferencial no ensino aprendido, contribuindo para uma formação humanizada. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica apoiada pela pesquisa documental e seu desenvolvimento se apoiará na abordagem de natureza de pesquisa qualitativa. Concluímos que as atribuições para se constituir professora da educação básica estão presentes nas práticas pedagógicas. Por fim, buscamos com a pesquisa a elaboração de conhecimentos científicos e práticos como forma de se estabelecer vínculos afetivos por meio do *sentipensar* e da ecoformação, ao longo do processo educativo.

Palavras-chave: Atribuições. Professor educação básica. *Sentipensar*. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Constituir-se professora da Educação Básica é um percurso contínuo e exige atualização constante sobre os novos processos educacionais de ensinar-aprender, bem como requer uma conexão com as demandas contemporâneas e um compromisso com a formação humanizada. Promover uma educação para o *sentipensar* - Moraes e Torre (2018) e ecoformadora - Navarra e Solaz (2017) é uma ação instigante e desafiadora e, ao mesmo tempo, transformadora. O docente que busca por formação anseia por mudança, em aprender para poder ensinar, e essa aprendizagem está carregada de expectativas.

Nessa direção, a pergunta de pesquisa se constitui em saber quais são os elementos primordiais para constituir-se professora da educação básica a partir da Resoluções BNC-Formação Inicial (2019) e BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação? O objetivo geral consiste em descrever os elementos basilares para constituir-se professora da educação básica a partir do *sentipensar* e da ecoformação, a fim de promover a escuta atenta, o cuidado de si e do outro como parte da formação do ser professor. Para responder ao objetivo geral, organizam-se os seguintes objetivos específicos; a) pesquisar as atribuições para a formação de professores da Educação Básica; b) delinear os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação como elementos constituintes de uma formação humanizada, a partir da vida e para a vida, frente a uma nova realidade educativa; c) apresentar em forma de diário de aula práticas pedagógicas evidenciadas a partir das Resoluções BNC-Formação Inicial (2019) e BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação desenvolvidas em uma turma de Ensino Fundamental I no ano de 2022 pela professora pesquisadora; d) organizar, como Produto Educacional resultado desta pesquisa, um planejamento com práticas pedagógicas a partir das especificações descritas nas Resoluções BNC-Formação Inicial (2019) e BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação para professores da educação básica.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-5147-4922>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0413526073116634>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail vera.simao@uniarp.edu, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>?lang=pt, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Espera-se que, ao destacar elementos basilares para constituir-se professora da educação básica, sejam apontados os aspectos positivos, na medida em que a participação dos estudantes atinja os demais de seu convívio social e escolar. Dessa forma, contribuindo com a melhora nas relações escolares entre os pares, com os professores e na sociedade em geral.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se metodologicamente como (auto)biográfico (Amado, 2017), apoiado pelas pesquisas bibliográfica e documental. Quanto à natureza dos objetivos, destaca-se como pesquisa descritiva; já em relação à natureza do problema investigado, caracteriza-se como qualitativa.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o diário de aula. Nele, há registros pessoais de experiências, situações tanto no âmbito profissional como no âmbito pessoal. Conforme Amado nos apresenta em seu manual de investigação qualitativa. “O diário é uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida” (Amado, 2017, p. 281).

Como metodologia de análise de dados, foram definidas as seguintes etapas: para sintetizar as contribuições de estudos de pesquisas precedentes sobre formação de professores da Educação Básica, a busca se deu por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A população participante desta pesquisa é a professora investigadora e o lócus constitui-se pelos registros descritos em diário de aula de uma turma de 4º ano B do Ensino Fundamental I, pertencente à EM Judith Goss de Lima Ensino, de União da Vitória-PR. Destaca-se o uso de imagens dos estudantes - Termo de Autorização de uso de Imagem -, como forma de ilustrar as atividades realizadas pela professora investigadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A formação de professores tem o objetivo de aprimorar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo profissional em seu ambiente de trabalho. Nóvoa (1995) destaca que as formações docentes vão além do currículo apoiado nas disciplinas e nos conteúdos. O autor reconhece a necessidade de espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para, então, formatar a sua identidade profissional.

Para tanto, a ecoformação e o *sentipensar* são necessárias no ambiente escolar, vista a relevância de proporcionarmos uma formação a partir da vida e para vida. Ainda, permitem a promoção de uma educação inovadora e transformadora trazendo um conhecimento significativo e relevante à formação humana. “*Sentipensar* é o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento” (Moraes; Torre, 2018, p. 54).

De acordo com Moraes e Torre (2018, p. 70), “[...] o impacto das emoções é uma estratégia que induz eficazmente o *sentipensar*, pois, graças ao efeito surpresa, provoca-se na pessoa uma reação emotivo-cognitiva persistente que facilita a reflexão e a mudança”. O professor, ao aproximar-se do estudante e surpreendê-lo com um elogio ou um incentivo, pode levá-lo a outro plano, de atenção, cuidado e bem-querer.

Nessa direção, destaca-se a ecoformação, compreendida, conforme Navarra e Solaz (2017), como o processo no qual o indivíduo vai alcançando a assimilação dos conceitos e interiorizando as atitudes à medida que adquire as capacidades e comportamentos que permitem compreender e processar as relações de interdependência estabelecidas em uma sociedade, seu modo de produção, sua ideologia, sua estrutura de poder e meio físico, para atuar em consequência da análise realizada. “[...] A ecoformação procura estimular a reflexão no processo educativo e promover uma formação, tanto para os estudantes como de

professores, mais criativa e preocupada com o desenvolvimento integral do ser humano [...]” (Pukall; Silva; Silva, 2017, p. 30).

É preciso considerar, nessa análise, o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esses documentos trazem competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento dos profissionais às suas respectivas áreas. Entretanto, não podemos nos limitar a essas competências. Ir além do que se propõe é condição inerente da formação profissional de professor e estudar para sempre é fato inegável que se soma às diferentes vivências, sejam elas culturais, sociais, tecnológicas, como forma de ampliar o repertório de conhecimento e leitura de mundo.

A análise aqui apresentada parte das resoluções anteriormente citadas, vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, bem como se embasa a conceitos do *sentipensar* e da ecoformação. Quanto às evidências da pesquisa, apresentam-se, em forma de diário de aula (Amado, 2017), seis quadros que destacam as seguintes categorias de análise - BNC-Formação Inicial (2019), BNC-Formação Continuada (2020), *sentipensar*, ecoformação. Por conta da delimitação de páginas, serão incluídas apenas duas discussões neste texto.

A primeira delas é referente ao “Projeto Sementes”, aliando o *sentipensar* aos conteúdos trabalhados, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte e Religião. Quanto aos conteúdos trabalhados no projeto, tem-se, em Língua Portuguesa, os gêneros textuais poema e suas estruturas e rótulos, além do trabalho com escrita, leitura, compreensão oral e visual e pesquisas. Em Matemática, os conteúdos são: contagem, quantidade, adição, subtração, estimativa e escrita numérica. Em Ciências, tem-se: reciclagem e os benefícios para o meio ambiente. Em Arte: desenho, pintura e criatividade. Em religião: valores, empatia e solidariedade. A prática pedagógica aborda a importância de se reconhecer o mundo como um lugar melhor de se viver, quando buscamos por atitudes de partilha, de escuta atenta, de cuidado de si e do outro. A escola necessita estimular a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento. Nessa direção, destacamos o embasamento de Moraes (2008) e, a partir dele, nossas reflexões ficam fortalecidas, assumindo o viés do pensamento/conhecimento transdisciplinar, direcionando os conhecimentos para a aprendizagem do amor, construindo um mundo mais pacífico. Assim, concluímos que estamos caminhando para uma construção social, política e humana mais justa e possível.

A segunda experiência aqui partilhada é a da pesquisa sobre “Aprendizado compartilhado, socialização de ideias”. Essa proposta pedagógica tende a promover uma aprendizagem compartilhada, estimulando a aprendizagem entre pares, construindo o conhecimento de modo criativo. A poesia formativa é uma variante poética que, além de encantar, tem finalidade educativa. Assim como a história, é um excelente material para educar a sensibilidade e os valores e desenvolver a consciência social. Por isso, tem sido utilizada nas aulas da primeira autora deste trabalho, de modo a promover os processos de sentir-pensar (sentir, pensar, agir, transcender). Toda poesia forma, como formam o cinema, a arte, a música, o teatro, a dança e toda ação humana culturalmente enriquecida. Lá estão eles à nossa disposição para serem usados, mesmo que sua finalidade seja o prazer estético. Isso é certo, mas quando são apresentados ao leitor ou internauta com uma intenção educativa, aquele espetáculo, filme ou poema adquire um significado diferente. Busca-se uma mudança e não apenas uma fuga. Uma mudança que se traduz em aprender algo novo. Essa consciência justifica a denominação de poesia formativa.

De acordo com Moraes (1997), o aprendiz, ou seja, o estudante é um ser inteiro, não há a separação da mente e do corpo, espírito e cérebro. Sendo assim, o ser humano necessita ser compreendido como uma “totalidade integrada” que constrói conhecimento com o corpo todo, utilizando-se das suas emoções e sensações.

No cotidiano da escola, os professores e professoras têm em mãos elementos valiosos como a observação e a escuta atenta que auxiliam nas práticas pedagógicas. Nessa direção, escutar o que o estudante diz, perceber a sua forma de se expressar, de se comunicar, seja mediante a fala, o silêncio, o olhar, como também por meio de reações e atitudes, assegura visibilidade ao estudante, respeitando-o em sua individualidade e totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta de pesquisa questionou quais os elementos primordiais para constituir-se professora da educação básica, a partir do que preconizam a Resoluções BNC-Formação Inicial (2019), a BNC-Formação Continuada (2020) e os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação? Para responder essa pergunta, retoma-se também o objetivo geral que consiste em descrever os elementos basilares para constituir-se professora da educação básica, a partir do *sentipensar* e da ecoformação, a fim de promover a escuta atenta, o cuidado de si e do outro como parte da formação do ser professor.

Em relação ao objetivo específico “a”, o qual consistia em pesquisar as especificações para a formação de professores da Educação Básica, compreende-se que a profissão professor está cada dia mais exigente e, para promover educação de qualidade, deve-se estar atualizado, informado e em busca de qualificação profissional. Nessa direção, a formação continuada é extremamente necessária para atender as demandas da atualidade. Ainda, a pesquisa se efetivou diante do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio de palavras-chave “formação de professores” AND “atribuições”, “formação continuada de professores” AND “educação básica”; “formação continuada de professores” AND “criatividade e ecoformação”; “formação continuada de professores” AND “sentipensar”, foi possível a análise de pesquisas precedentes sobre formação de professores da Educação Básica.

Em relação ao objetivo específico “b”, buscou-se delinear os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação como elementos constituintes de uma formação humanizada, a partir da vida e para a vida, frente a uma nova realidade educativa. Destacamos os sentimentos de solidariedade e empatia presentes no projeto Sementes do Bem, visando valores essenciais para a sociedade, bem como a preservação do meio ambiente através da coleta de lacre de alumínio. Em relação ao objetivo específico “c”, procurou-se apresentar em forma de diário de aula práticas pedagógicas vivenciadas e articuladas às Resoluções BNC-Formação Inicial (2019), BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação, em uma turma de Ensino Fundamental I no ano de 2022 pela professora pesquisadora. Tais registros atendem tanto o currículo quanto os conceitos do *sentipensar* e da ecoformação, promovendo o ensino aprendizagem significativo, com a participação ativa dos estudantes em diferentes contextos. O diário de aula traz consigo sugestões de práticas pedagógicas bem como apresenta os recursos materiais e humanos utilizados, os tipos de processo, intenções, interações e efeitos, possibilitando uma melhor compreensão da prática e das estratégias usadas no planejamento e andamento da aula.

Em relação ao objetivo específico “d”, este previa organizar, como Produto Educacional resultado desta pesquisa, um planejamento com práticas pedagógicas a partir das especificações descritas nas Resoluções BNC-Formação Inicial (2019), BNC-Formação Continuada (2020), do *sentipensar* e da ecoformação para professores da educação básica. Foi utilizado o diário de aula da professora pesquisadora, do período correspondente de fevereiro a dezembro de 2022. Essas práticas vêm ao encontro de uma educação humanizada, referenciando o *sentipensar* e a ecoformação como bases para uma aprendizagem significativa, proporcionando a colaboração deles nas práticas que envolveram a reunião de pais, os quais foram agentes no processo da construção do encontro entre família e escola.

Conclui-se que esta pesquisa destacou especificações para constituir-se professora da educação básica, sendo a principal estar comprometida com uma educação de qualidade e transformadora.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de Outubro de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para REENCANTAR a EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2018, 2ª ed.

NAVARRA, J. M. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. (p.13-34).

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; SILVA, A. R. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade**. Blumenau: Nova Letra, 2017. 90 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570995/2/Projetos%20criativos%20ecoformadores%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.pdf>

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA PARA DOCENTES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

DA SILVA, Diovana Aparecida Carvalho¹
ZWIEREWICZ, Marlene²
BLASZKO, Caroline Elizabeth³

RESUMO

O estudo parte da premissa de que o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas pode contribuir para o rompimento da formação docente reducionista. Faz parte de uma dissertação cujo objetivo é elaborar um programa de formação transdisciplinar e ecoformador, comprometido com os ODS e compatível às demandas formativas de docentes de Ciências e Biologia que atuam na EEB Antonio Gonzaga de Porto União, Santa Catarina. Metodologicamente, a pesquisa é do tipo participante, com abordagem qualitativa. Participarão do estudo três professores de Ciências e Biologia e cinco membros de núcleos RIEC. Para a coleta de dados, serão utilizados três questionários, um para levantamento das demandas formativas, um para avaliar o atendimento das demandas dos participantes e um para avaliar a proximidade do programa aos ODS. Espera-se contribuir com os docentes da EEB Antonio Gonzaga, Santa Catarina, com uma proposta englobando a formação continuada capaz de atender demandas locais e globais.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação continuada. Transdisciplinaridade. Paradigma educacional ecossistêmico.

INTRODUÇÃO

Considerando a urgência de caminhar para uma mudança educacional paradigmática e entendendo o papel do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas para esse processo, bem como pautando-se em uma formação continuada comprometida com a metamorfose na prática pedagógica, defendida por Nóvoa (2019), emerge a problemática que norteia a pesquisa: Quais evidências indicam o compromisso de um programa de formação continuada, proposto para uma escola de Educação Básica, com a vinculação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e a demandas formativas de profissionais que atuam nos componentes curriculares de Ciências e Biologia?

Este estudo faz parte de uma dissertação em andamento, cujo objetivo geral consiste em elaborar um programa de formação transdisciplinar e ecoformador comprometido com ODS e compatível às demandas formativas de docentes de Ciências e Biologia que atuam na EEB Antonio Gonzaga de Porto União, Santa Catarina. Para o atendimento do objetivo geral, os objetivos específicos constituem-se por: i) conhecer as demandas formativas dos docentes de Ciências e Biologia da EEB Antonio Gonzaga e suas sugestões para a elaboração de um programa de formação; ii) analisar as etapas utilizadas no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas de Zwierevicz *et al.* (2017), explorando as possibilidades de utilização na elaboração da proposta formativa voltada aos componentes curriculares de Ciências e Biologia; iii) avaliar a aproximação da proposta formativa elaborada às demandas dos docentes e às premissas da transdisciplinaridade e da ecoformação por meio de sua aproximação com os ODS; iv) sistematizar a proposta formativa em um produto educacional, em formato de e-book, para difusão na Educação Básica.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. diocarvalhobiologia@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5487-6348>, <http://lattes.cnpq.br/7876470886714867>.

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

³ UNIARP. carolineblaszko2023@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>, <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>.

Salienta-se, ainda, que o estudo se vincula ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), especificamente à Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente, voltada a “[...] docentes, gestores e demais interessados em investigar e transformar as instituições de ensino e a própria atuação” (UNIARP, 2021, s. p.). Dentre os projetos associados à referida linha, este estudo alinha-se ao projeto de pesquisa intitulado Formação docente, práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Caroline Elizabel Blaszkó.

Na sequência, sistematizam-se as condições metodológicas previstas para o desenvolvimento da dissertação, assim como uma breve aproximação teórica com o objeto de investigação. Em relação aos resultados, destaca-se que os dados ainda não foram coletados, impossibilitando sua apresentação neste momento.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, o presente estudo prioriza as pesquisas participante e documental, com abordagem qualitativa. As escolhas possibilitam o desenvolvimento de uma pesquisa que considera tanto demandas locais como globais, acompanhada da geração de um produto educacional indicado como uma das necessidades dos mestrados profissionais.

Participarão do estudo três professores de Ciências e/ou 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 participarão cinco pesquisadores vinculados aos núcleos da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, igualmente selecionados por meio do tipo de amostragem por conveniência.

Para a coleta de dados, foram elaborados três questionários sendo: 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. Para análise de dados será realizada a análise de conteúdo, composta por três momentos: pré-análise, exploração do material e interpretação (Bardin, 2016).

PROJEÇÕES PARA UMA TRANSFORMAÇÃO PARADIGMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em uma sociedade permeada pela globalização, rápidas transformações geram fortes implicações, 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).

Associadas a tais aspectos, a contaminação e degradação dos ecossistemas, o esgotamento de recursos naturais e a perda da biodiversidade (Cachapuz *et al.*, 2005), a ampliação da crise hídrica (UNESCO, 2021) e do aquecimento global (IPCC, 2022), bem como o aumento da fome no mundo (FAO *et al.*, 2022), evidenciam “[...] a necessidade urgente de um melhor posicionamento diante dos problemas atuais, em especial, a urgência de uma reforma paradigmática nos processos de construção e reorganização do conhecimento [...]” (Moraes, 2018, p. 19), constituindo aquilo que Morin (2000; 2011) indica como uma reforma do pensamento.

Contudo, a escola ainda persiste em práticas que colaboram para que se caracterize como 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 copia e tenta devolver na prova o melhor que pode” (Moraes, 2018, p. 21). É uma perspectiva que valoriza o paradigma positivista que estimula o ensino linear, localmente descontextualizado e globalmente desconectado.

O paradigma positivista, portanto, predomina na educação brasileira. Tal paradigma tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, como Moraes (1996; 2004; 2018), Morin (2001; 2009; 2015) e Torre e Zwierewicz (2009). Moraes indica o paradigma ecossistêmico como meio de rompimento do paradigma positivista, porque busca o resgate do ser humano e “[...] estimula um olhar sistêmico que reconhece a interdependência de todos os fenômenos e o entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza” (Moraes, 1996, p. 61), priorizando a dimensão multidimensional dos fenômenos, pois “[...] a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva e transcendente” (Moraes, 2018, p. 18).

Para atender ao perfil dos estudantes e, por conseguinte, contribuir para a superação do ensino estanque e fragmentado, práticas educativas dinamizadas sob a perspectiva do paradigma ecossistêmico podem constituir-se como caminhos profícuos. Uma das iniciativas formativas que se relaciona diretamente com esse paradigma é o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, objeto de investigação de pesquisas do próprio PPGEB, entre elas: Almeida (2018), Horn (2021), Zanol (2021) e Zielinski (2019). O programa consiste em uma alternativa de formação em serviço que prioriza práticas de intervenção formativa pautadas na tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação (Zwierewicz *et al.*, 2017), intencionando evitar que a formação continuada se restrinja a mera oferta de palestras que trabalhadas isoladamente, como aponta Nóvoa (2001), pouco contribuem aos profissionais da educação.

O pensamento complexo é “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida”, constituindo-se como “[...] um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (Petraglia, 2013, p. 16). A transdisciplinaridade, por sua vez, pode ser entendida como aquilo que está entre, através e além das disciplinas (Nicolescu, 2014; 2018) e a ecoformação fortalece as relações pessoa-ambiente, visto que “[...] o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele” (Silva, 2008, p. 101). Assim, quanto aos conceitos axiais norteadores da pesquisa, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas priorizou: o pensamento complexo (Morin, 2015; 2018; 2019), a transdisciplinaridade (Nicolescu, 2014; 2018) e a ecoformação (Pineau, 2004; Silva, 2008).

O programa se aproxima, ainda, daquilo que Nóvoa (2019, p. 3) defende como metamorfose, a qual 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. Considerando, ainda, que a pesquisa prioriza as problemáticas em âmbito global e a resignificação da relação pessoa-ambiente, torna-se imprescindível abordar os ODS. Isso é emergente, considerando-se que “[...] o paradigma da depredação ambiental precisa ceder lugar a um novo modelo de desenvolvimento”, sendo voltado para o uso “[...] equilibrado dos recursos ambientais e da vida humana”, pois, dessa forma, pode-se conciliar recursos e valores para “[...] oportunizar a vida em todas as suas formas, onde o meio ambiente seja conservado para as populações atuais e futuras” (Gomes; Ferreira, 2018, p. 157).

Os ODS selecionados para o desenvolvimento do estudo foram: 3º - saúde e bem-estar, 4º - educação de qualidade e 16º - paz, justiça e instituições eficazes (ONU, 2015), pois desvelam o papel da educação para o desenvolvimento sustentável, o bem-estar individual e coletivo e a necessidade da articulação com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que com a dissertação e com o produto educacional, seja oportunizada aos docentes da EEB Antonio Gonzaga, Santa Catarina, uma proposta englobando a formação continuada capaz de atender as demandas indicadas com a pesquisa. Ademais, com a socialização dos resultados, intenciona-se colaborar com outras instituições que buscam se aproximar do perfil das Escolas Criativas potencializado pelo Programa de

Formação-Ação em Escolas Criativas. O estudo almeja contribuir, ainda, para a superação do paradigma positivista da educação, possibilitando que os participantes ressignifiquem suas práticas nas aulas de Ciências e/ou Biologia, promovendo o processo de ensino comprometido com as demandas locais e globais, bem como com a aprendizagem significativa dos estudantes.

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 pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. R. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio Peixe, Caçador, SC. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CACHAPUZ, A.; Gil-Perez, D.; CARVALHO, A. M.; VILSCHES, J. P. (org.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

FAO *et al.* **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022**: adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma: FAO, 2022.

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

GOMES, M. F.; FERREIRA, L. J. Políticas públicas e os objetivos do desenvolvimento sustentável. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 155-178, 2018.

HORN, M. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, 2021.

IPCC. **Climate Change 2022: impacts, adaptation and vulnerability**. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

MORAES, M. C. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 70, 1996.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 18. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 2019.

- MORIN, E. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRION, 2018.
- NICOLESCU, B. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In*: MARTINEZ, A. C.; GALVANI, P. (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEU Arkos, 2014. p. 45-90.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, 2019.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, 2001.
- ONU. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.
- PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- PINEAU, G. **Écoformation**: rapport du GREF. Tours: GREF, 2004.
- SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, 2008.
- TORRE, S.; ZWIREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.
- UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021**: o valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021.
- UNIARP. **Mestrado Profissional em Educação Básica**, 2021. Disponível em: <https://uniarp.edu.br/mestrado-profissional-em-educacao-basica/>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- ZANOL, A. G. **Programa de formação-ação em escolas criativas**: das demandas de docentes do ensino fundamental à agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp, Caçador, 2021.
- ZIELINSKI, H. C. **Indicadores de Práticas Transdisciplinares de Leitura, Produção e Interpretação Textual Detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**. 2019. 67 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, 2019.
- ZWIREWICZ, 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.

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA (SALA I)

Coordenação do GT:
Dr. Levi Hülse (Uniarp)

EDUCAÇÃO SOCIOCULTURAL NA REGIÃO DO CONTESTADO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DOS ACAMPAMENTOS CABOCLOS, EM TIMBÓ GRANDE- SC.

SILVA, Leonardo Aparecido de Lima da¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo debater o uso de mecanismos de resgate da cultura local da região do Contestado para o desenvolvimento da educação. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa que visa abordar o papel do Acampamento Caboclo e sua programação cultural, no intuito de desenvolver uma educação de qualidade dentro do território do Contestado. É notório que os eventos culturais têm uma forma pontual de promover e divulgar eventos históricos ou folclóricos, pois acabam influenciando direta e/ou indiretamente na vida das pessoas. Assim, percebe-se que a cultura cabocla está presente no cotidiano da população que habita a região de Timbó Grande-SC. O Acampamento Caboclo existe desde 2017, mas sua existência passou a ter mais reconhecimento pelo olhar de educadores recentemente. Daí a importância do resgate histórico-cultural das heranças e raízes dessa gente por meio de uma educação calcada na própria realidade, pois lembrar o passado também implica em compreender melhor o presente.

Palavras-chave: Acampamento Caboclo. Contestado. Cultura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em apresentar a importância do Acampamento Caboclo para um resgate histórico-cultural dentro das terras do Contestado, que sofrem atualmente um contínuo apagamento histórico de suas origens. Nessa perspectiva, destaca-se que todos os elementos que compõem o Acampamento Caboclo fazem parte de uma construção sócio-histórico-cultural que tem como intuito o desenvolvimento da cidadania dos herdeiros do conflito do Contestado, evento que marcou para sempre a História não só da região, mas de todo o país.

Como se sabe, a região do Contestado é composta pela influência da cultura indígena, africana e europeia, que formou a cultura cabocla, representada por uma tradição que é vivida no dia a dia dos atuais habitantes dessa 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 essa região. Nesse contexto, na diversidade da cultura brasileira, as comunidades da região do Contestado não possuem nenhum evento cultural que integre o patrimônio nacional ou estadual.

Diante disso, o Acampamento Caboclo vem dando passos de grande importância de estudo, de pesquisa e de resgate cultural através da sua realização, com ênfase na renovação cultural sobre o Contestado e de suas raízes num contexto mais humanitário. Assim, se analisarmos desde o princípio, o surgimento do Acampamento Caboclo, em 2017, tem o papel de resgatar os princípios religiosos e cotidianos do povo sertanejo, indo desde a tentativa de revalorizar festas religiosas, costumes e a culinária dos caboclos até a análise do desenvolvimento social e

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.

econômico local, que se reflete há mais de 100 anos do pós-guerra, o que assolou a população e seus descendentes.

Nesse diapasão, devemos compreender que a cultura cabocla do Contestado, estudada com um olhar humanitário, histórico, geográfico, antropológico e sociológico, é uma parte essencial nesse processo, através da interação dos assuntos que se estabelecem no âmbito dos estudos dos reflexos do passado e do presente.

Diante dessa situação, o surgimento do Acampamento Caboclo caracteriza-se como uma iniciativa educacional voltada à preservação e promoção da história cabocla do Contestado, apresentando uma oportunidade de resgate cultural e fortalecimento das heranças locais. Dessa forma, este trabalho tem o propósito de divulgar o papel do Acampamento Caboclo no fortalecimento da educação cultural da região do Contestado.

METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este trabalho se caracteriza como exploratória-bibliográfica de cunho conceitual. Foram estudados alguns autores que escreveram sobre os temas “acampamento caboclo” e “resgate cultural”. Foi elaborado um plano de observação dos Acampamentos Caboclos. Primeiramente, foi realizada a observação das programações, nas quais foram abordados temas específicos em cada ano. Após a observação, pudemos identificar os temas voltados à cultura do Contestado, tais como culinária, fé e cultura e como eles estão ligados à educação cultural.

Na formação educacional, pudemos observar, também, que os Acampamentos Caboclos se caracterizam como uma oportunidade de divulgação da cultura cabocla de modo interdisciplinar. Dessa forma, promovem a aproximação com o passado da história local, difundindo esses conhecimentos para os cidadãos residentes nessa região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Origens e Atividades do Acampamento Caboclo

O Acampamento Caboclo é uma das atividades oferecidas pela Associação Cultural Cabocla Filhos do Contestado. Essa associação foi fundada, em 2017, por um grupo de pessoas da sociedade civil e professores que tinham a ideia de desmistificar antigas marcas deletérias do povo do Contestado, tais como as falsas ideias de que o povo caboclo é bandido ou fruto da própria violência interna das pessoas dessa região. A associação, ao mesmo tempo, foi criada com o objetivo de mostrar que a prática da rejeição e esquecimento por parte dos governos Federal e Estadual é algo intencional e tem por intuito maior amedrontar e apagar a história do povo massacrado, entre 1912 e 1916, na guerra do Contestado.

O Acampamento Caboclo surgiu no mesmo ano da criação da Associação, em 2017. Nele, ficou evidente a intenção de preservar e resgatar a cultura do povo sertanejo da região, através de festivais de música, práticas religiosas, benzimentos, apresentação de danças e outras práticas culturais. A Associação busca, com o evento, desde então, compreender a religiosidade presente na localidade e passar os ensinamentos culturais à população que, muitas vezes, são camuflados pela vergonha ou pelo medo. Segundo Lemos (2006, p 43), as dimensões pensadas e organizadas em comunidade, comumente, estão relacionadas com o sagrado e se

transformam nas expressões de uma cultura popular. O autor também cita que, nas práticas de religiosidade popular, às expressões da cultura popular se acrescentam dimensões de sagrado. As expressões culturais, acrescidas do sagrado, constituem-se em uma força que alimenta nos membros das comunidades uma postura digna perante a própria vida e a sociedade. Isso porque fornece um sentido aos fatos cotidianos nos diversos campos da vida.

Assim, resgatar a história, a cultura e a religiosidade da região da Guerra do Contestado é resgatar uma história esquecida pelo poder público, principalmente pela vergonha e pelo rastro que devastou a região, por meio da propaganda pregressa que maculou o povo sertanejo como bandido e sem cultura.

Na Região do Contestado, onde fica localizada a cidade de Timbó Grande, os caboclos sempre foram tratados como pobres, indigentes, sem cultura e sem valor. Esse sofrimento e descaso ainda hoje pode ser percebido pelos preconceitos e retaliações por serem mestiços ou por serem pequenos agricultores que plantam para a subsistência de suas famílias. Isso nada mais é do que um eco do passado, pois os caboclos do Contestado, no início do século XX, já viviam em constantes impermanências, pois perdiam terras para grandes fazendeiros, eram abandonados pelas autoridades e pela tentativa de embranquecimento da região. Segundo Thomé (1992, p.19), essas pessoas foram persistindo e resistindo pois a forte personalidade desta gente sempre se impôs no território e só dividiu a primazia após a chegada dos imigrantes europeus recentes. Esses grupos viam no caboclo um ser inferior, inculto e selvagem. Entretanto, logo os brancos “puros” se curvaram à sabedoria deste caipira que conhecia a mata, distinguia o solo, previa o tempo, falava a linguagem da natureza, reconhecia o perigo a distância, praticava a automedicação e que se sentia à vontade nas suas terras, estranhas aos recém-chegados.

Esse passado histórico, contudo, apesar de ser muito importante e fundamental para a consolidação da história regional, é intencionalmente negligenciado pela narrativa da “Macro-História”, ou seja, não fica bem aos olhos do “povo europeu” contar que a “raça branca” precisou do “povo caboclo” para se constituir e crescer na localidade do Contestado.

Diante disso, nos dias 21 e 22 de outubro de 2017, em Timbó Grande, no sítio de João Maguerroski (*in memoriam*), foi feito o 1º Acampamento Caboclo e a 1ª Caminhada Jorge Matoso. A caminhada recebeu esse nome em homenagem ao professor Jorge Matoso. Ele era um grande defensor da história do Contestado, pois era descendente dos primeiros habitantes da localidade da Cachoeira (Timbó Grande), onde os “Matoso” chegaram durante a guerra. Vale destacar que o primeiro Acampamento contou com a presença de 50 pessoas, entre jovens e adultos. Desde então, todos os anos, o evento é realizado e conta, em média, com a presença de 130 pessoas, como foi o caso de 2022.

O primeiro tema que foi abordado, em 2017, esteve ligado à seguinte ideia: “História é o estudo do passado para entender o presente”. Nesse contexto, as palestras e as rodas de conversas foram focadas no debate da emancipação e do resgate do povo caboclo e sobre o passado que lhes foi imputado como vergonhoso. Diante dessas discussões, o resultado enalteceu a presença cabocla na constituição da localidade, na análise do passado e no entendimento da vida presente e nos caminhos futuros que a apreensão do passado pode trazer quando se estuda e compreende o que realmente aconteceu. Segundo Tomazi (2005, p. 98), até um século atrás, a identidade cabocla do Contestado ia sendo estruturada fundamentalmente a partir de uma experiência de vida comunitária e numa relação

íntima com a natureza. Desconsiderando o processo de colonização, baseado na violência promovida a partir das grandes fazendas de criação de gado e da cultura liberal capitalista, o povo do Contestado formava pequenas comunidades e vivia segundo valores herdados das culturas indígenas, africanas e europeia-cristã.

Segundo Brandt e Campos (2014), entre a população cabocla do Planalto Catarinense, à época do tropeirismo, até o momento imediatamente anterior à eclosão do conflito do Contestado, percebeu-se de forma constante as práticas que identificam aspectos do coletivo, sendo as mais importantes as relativas ao uso da terra. Nesse caso, a proposta do Acampamento Caboclo visa enaltecer esse histórico por meio da conscientização da população local sobre o que realmente significa ser herdeiro desse modo de vida, no qual a terra, a fé e a religiosidade formam um único amálgama.

Acampamento Caboclo e o seu elo com a educação cultural.

Como vimos, desde 2017, o Acampamento Caboclo desenvolve atividades de discussão e promoção da cultura cabocla presente na região do Contestado desde muito antes do conflito. Nessa visão, o Acampamento que vem ocorrendo anualmente, tem como fim precípuo criar um elo com a educação e a emancipação dos indivíduos, combinando a consciência política com o entendimento sociocultural do passado, sempre enfatizando a importância da pessoa humana dentro de um contexto de resgate da cultura material e imaterial, dando atenção à cultura humana e reconhecendo a dignidade e a liberdade do povo caboclo do Contestado.

Nesse contexto, o propósito do trabalho do Acampamento está inculcado em uma visão humanista e social, segundo descrito nos princípios da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1996, p.9) que coloca no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e, sim, como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, à justiça na distribuição desses bens e à igualdade na participação de todos nesse processo.

Nesse contexto, o Acampamento traz consigo o princípio da pedagogia dos saberes que, por sua vez, traduz-se na partilha das vivências das pessoas por meio de rodas de conversas, nas quais a história é repassada, contada, explicada e revivida. A presença comunitária de uma boa parcela da população local que participa do acampamento faz com que o sentimento de luta pelo reconhecimento e pela preservação da história pregressa não esmoreça, pois as raízes plantadas no passado dos remanescentes do Contestado ainda são cultivadas e devidamente preservadas. Em outras palavras, segundo Fraga (2016, p.38) ser caboclo/cabocla na região do Contestado é um estado de espírito, uma herança secular dos habitantes mais originais, podendo ser representado pela forma de falar, de pensar o mundo, de dividir a comida com o próximo, do reconhecimento da figura do Monge João Maria, no aquecer o corpo com uma cuia de chimarrão, no degustar uma quirera com carne de porco, no pinhão assado na chapa ou na grimpá. Ser caboclo ou cabocla no Contestado é viver sobre o modo de vida herdado dos antepassados regionais e manter viva a chama da justiça e da bondade, algo tão característico do povo simples contestadense.

O mais importante, nesse contexto, é a perpetuação dessa história, é a continuação desse legado e o quanto isso está relacionado com a ideia de educação, ou seja, a história não pode ser compreendida apenas como a contação do que ocorreu no passado. Deve ser, antes ainda, analisada como um elemento constitutivo

da identidade de um povo. Nisso se vê o papel educativo da formação cultural e social que o Acampamento Caboclo visa promover, pois a educação não se dá apenas por meio dos livros ou do aprendizado de saberes aceitos em um currículo escolar, mas também pela valorização das pessoas e de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou ideias e elementos que podem atrair o interesse dos estudantes e pesquisadores do tema da valorização da cultura cabocla. Por se tratar de estudo bibliográfico e exploratório, 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 do Acampamento Caboclo é fundamental, pois 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 em nossos dias, com o cotidiano da vida do povo da localidade de Timbó Grande e região.

Estudos dessa natureza podem contribuir para pesquisas desenvolvidas por arqueólogos, geógrafos, historiadores, sociólogos e tantos outros estudiosos, pois podem indicar necessidades ou interesses para todas as pessoas que querem aprender e compreender esse conflito histórico e as mazelas que ele deixou na localidade. Aos interessados no assunto, cabe a ampliação das informações sobre os temas abordados, tomando por base os relatos e análises que aqui rapidamente foram apresentados, justamente porque essa foi a preocupação que este trabalho nos mostrou claramente.

As contribuições do Acampamento Caboclo para a formação de pessoas críticas e conscientes do papel social que elas desempenham ao conhecerem a realidade dos caboclos e de suas histórias é essencial para formação de uma cidadania mais proativa e engajada. Esse preceito coaduna perfeitamente com a ideia de que um povo que não conhece sua história sempre vai repeti-la.

AGRADECIMENTOS

À UNIARP, pela organização do evento, pela oportunidade de apresentar meu trabalho de pesquisa. Ao professor orientador do PPGE, Dr. Joel Cezar Bonin, coautor deste trabalho, por sempre estar presente, no incentivo da apresentação de nossos trabalhos e por nos apoiar dentro do nosso campo de pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRANDT, Marlon; CAMPOS, Nazareno José de. Costumes e usos da terra pela população cabocla do planalto de Santa Catarina. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 193-208, mai./ago. 2014.

FRAGA, Nilson Cesar. A guerra do contestado como crime contra a humanidade: o direito à terra e à vida - (in)certezas sobre o mundo caboclo. In: FÖETSCH, Alcimara Aparecida; GEMELLI, Diane Daniela; Buch, Helena Edilamar Ribeiro (Org.). **Geografia do Contestado: 50 anos de Fazer Geográfico**. Curitiba: Íthala, 2016, p. 29-44.

LEMOS, Caroline. Teles. Religião no Centro-Oeste: entre a tradição e a modernidade. **Sociedade e Cultura**, v. 9, p. 51-64, 2006.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

THOMÉ, Nilson. **Sangue, Suor e Lágrimas no Chão Contestado**. Caçador, Edições Incon, UnC, 1992.

TOMAZI, Gilberto **A mística do Contestado**: a mensagem de João Maria na experiência religiosa do Contestado e dos seus descendentes. São Paulo: PUC, 2005.

TAMPINHAS QUE SALVAM: A PROTEÇÃO ANIMAL E AO MEIO AMBIENTE ATRAVÉS DA RECICLAGEM DE TAMPAS PLÁSTICAS EM TIMBÓ GRANDE-SC

RIBEIRO, Patricia Xavier de Souza¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo debater o uso da reciclagem para o desenvolvimento do cuidado com os animais. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa que visa discorrer sobre o uso da reciclagem de tampas plásticas, tendo como foco também o cuidado com a vida desses animais e a proteção ambiental. Além disso, será feito um breve relato da pesquisadora como voluntária no projeto “Tampinhas que salvam” que está em fase inicial. Nessa perspectiva, é notório que devemos ter muitos projetos que promovam a sustentabilidade e que impactem direta e/ou indiretamente na vida das pessoas. Para tanto, dentro do propósito deste trabalho, é importante que exista uma correlação entre o cuidado da vida humana e a preservação da dignidade dos animais. Assim, percebemos que a reciclagem está presente dentro do ODS 12 (Consumo e Produção Sustentáveis) da Agenda 2030 e devemos desenvolver práticas que coliguem o cotidiano da população de Timbó Grande-SC (local desta pesquisa) com os compromissos da sustentabilidade. O projeto já está acontecendo dentro das escolas e da comunidade timbograndense, como uma forma educativa de dar a devida importância à reciclagem e ao cuidado com a qualidade de vida dos animais, por meio de uma campanha que visa não somente recolher tampinhas, mas salvar a vida de animais em condição de abandono, o que se interliga com a noção de uma educação de qualidade, que valoriza a vida de todos os seres vivos.

Palavras-chave: Tampinhas. Meio Ambiente. Proteção Animal.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a importância da separação do lixo e da proposta de separação de tampas plásticas como forma de angariar recursos para as castrações de animais abandonados. A proposta visa analisar novas sensibilidades, capazes de coligar relações entre a sustentabilidade e a proteção aos animais nas comunidades. Nessa perspectiva, podemos observar que muitos elementos para um mundo mais sustentável têm ligação direta com a reciclagem e com o cuidado com os animais, o que pode desenvolver ações de cidadania, de educação e de conscientização de que os animais possuem direitos e merecem o devido respeito.

Como se sabe, as tampinhas de plástico são materiais recicláveis que podem ser usados para arrecadar fundos para a castração de animais de rua. Existem vários projetos no Brasil que coletam e vendem as tampinhas para depósitos de reciclagem e destinam a renda obtida para as cirurgias de cães e gatos.

Nesse sentido, a reciclagem é também um processo importante para a preservação do meio ambiente e para a redução do lixo. No entanto, o Brasil enfrenta muitas dificuldades para reciclar os materiais de forma eficiente e constante. Nesse contexto, as tampinhas plásticas são um item muito poluente, normalmente mal descartado e, por isso, representam um grave problema ambiental. Assim, se analisarmos de forma criteriosa, o surgimento da reciclagem e a separação do lixo é algo que deve ser debatido e praticado no dia a dia. Aliás, o ato de reciclar tem um

¹ UNIARP. Email: patriciavaxiersouza@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4530-2346> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6513891321631865>

² UNIARP. E-mail: boninj7@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

papel fundamental para resgatar os princípios de cidadania consciente, criando costumes e hábitos ecológicos para o desenvolvimento social, econômico e de preservação em um país, pois se reflete em um planeta mais limpo e desenvolvido para todos.

Nesse diapasão, devemos compreender que a proteção animal deve, sim, receber um olhar humanitário que busque sua ligação com o desenvolvimento mais sustentável, de forma a propor métodos que associam a proteção animal e a sustentabilidade. Diante dessa situação, vem a ideia de desenvolver o projeto das “Tampinhas que salvam” que será aqui apresentado de modo sucinto, pois está em sua fase inicial.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de cunho conceitual, bem como o relato de experiência da primeira autora como uma das idealizadoras e primeiras voluntárias do projeto aqui apresentado. Além disso, o projeto apresenta a ideia de trazeremos a temática de um desenvolvimento mais sustentável para dentro da escola, de um modo interdisciplinar, por meio do debate sobre o que realmente significa sustentabilidade para os estudantes da educação básica e como se pode vincular o cuidado com a vida animal com os propósitos da Agenda 2030.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Proteção Animal e Desenvolvimento com Sustentabilidade

A castração de animais domésticos é uma forma de garantir um equilíbrio ecológico ao meio ambiente e ao convívio social dos seres humanos. Nesse sentido, é necessário que se estabeleça um embasamento esclarecendo como os animais se relacionam com o ser humano a partir da ideia de domesticação. Dito isso, a domesticação animal vai muito além de adestrar um animal ou “educá-lo” para a convivência com os humanos. Entre os pontos principais para se entender o papel social de um animal domesticado, podemos enfatizar as seguintes atribuições: serviço, lazer e companhia. Segundo Vargas (2014, n.p.), domesticar um animal é adaptar, ensinar, treinar para o convívio direto com o ser humano. A prática de domesticação de animais passou a fazer parte do dia a dia dos seres humanos e a convivência entre eles se transformou em amizade

Desse modo, nos últimos tempos, essa relação de amizade entre humanos e animais engendrou uma preocupação mais premente: o reconhecimento de que esses seres também possuem direitos. Assim, a proteção dos animais domésticos integra seus direitos fundamentais por uma perspectiva de garantia de bem-estar animal. Segundo especialistas, isso tem direta relação no combate e na prevenção aos maus-tratos e ao abandono. Todavia, a legislação brasileira atual carece de aprimoramento para que a proteção aos animais possa refletir-se em condições normativas que conduzam à promoção real do bem-estar animal, contra os maus-tratos, a crueldade e o abandono.

O projeto que foi idealizado em Timbó Grande-SC por um grupo de voluntários está focado em reduzir este impacto negativo que uma grande parcela de animais abandonados sofrem cotidianamente. Assim, as tampas que são coletadas e vendidas por quilo formam um elo de solidariedade, amor e preservação ao meio ambiente,

com foco no bem-estar desses animais.

Nesse contexto, o projeto está organizado de modo a compreender que, para um animal de 15 kg, por exemplo, são necessários 60 kg de tampinhas plásticas para uma castração. Esses animais castrados evitam a proliferação de mais animais nas ruas, o que acaba resultando em cidades mais limpas e organizadas, o que também implica em menos maus-tratos e crueldades. Além disso, o projeto visa atender esses animais, dando-lhes alimento e abrigo, o que, como se sabe, gera gastos e despesas consideráveis. Pelo fato do projeto estar em fase inicial, até hoje foram arrecadados apenas 15 quilos de tampinhas e conta com a colaboração de cinco voluntários.

Nesse prisma, o controle de animais abandonados nas ruas também é visto com um olhar de prevenção, pois, pela irresponsabilidade humana, eles podem transmitir doenças. Isso acontece porque alguns deles ocupam os centros urbanos e alojam-se próximos a ambientes habitados por seres humanos, trazendo, assim, agentes etiológicos diferentes, capazes de transmitir doenças consideradas de alto risco, tais como as zoonoses (raiva, toxoplasmose, leishmaniose, etc).

Apesar disso, podemos afirmar que animais vacinados ou cuidados têm menos chance de contaminar o ser humano. Mas, como animais de rua terão esse monitoramento, se, de fato, os mesmos não têm um lar ou alguém que os acompanhe rotineiramente? Nesse caso, a prevenção das zoonoses é caracterizada dentro de um contexto epidemiológico por atividades estratégicas que envolvem ações temporárias ou permanentes, como a vacinação de animais (Brasil, 2016).

Não obstante, apesar dessa fácil constatação, o maior problema nacional sobre os animais é que o número daqueles que vivem em situação de abandono é muito maior do que o atendimento e a retaguarda que os municípios têm. Assim, uma estratégia possível (e que pode envolver a todos) é a redução da presença desses animais no espaço público. A solução encontrada pelo projeto é justamente a de criar formas de controle dos animais por meio da arrecadação de tampinhas que, por sua vez, cria a possibilidade de castração e posterior adoção responsável, pois como já expresso aqui, se animais de rua têm mais chance de transmitir doenças ao ser humano, devemos de fato criar mecanismos de prevenção que não demandem apenas ações governamentais, mas que possam ser originadas da própria mobilização comunitária e social.

Educação de qualidade para um mundo sustentável

O cuidado com os animais pode ser uma forma de repensar as práticas humanas com o planeta e com a sustentabilidade. Nesse sentido, devemos criar laços que, através de uma educação de qualidade e inclusiva, promovam um cuidado mais amplo com os animais, agregando não só questões ambientais, mas também legais. Essa ideia tem ganhado cada vez mais adeptos e vem adquirindo grande importância na nossa sociedade. Apesar da fraca legislação em prol dos animais no Brasil, leis muito importantes vêm sendo promulgadas. Elas ressaltam que os maus tratos contra animais são considerados crime e defendem uma postura ética do ser humano diante desses seres sencientes. Dentre essas normativas, temos a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que reza em seu artigo 2º que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

Nesse sentido, podemos observar que a educação ambiental vem a ser um componente muito importante para repensarmos as teorias e práticas que podem fundamentar as ações educativas, em contextos formais ou informais. Vale salientar que as leis, por si só, não mudam o comportamento humano, mas elas podem nos ajudar a agir de modo mais eficaz na defesa e na proteção de animais.

De acordo com Dias (1996), é preciso levar em conta nesse processo dois elementos essenciais: o contexto local e, em seguida, o contexto global. É importante que isso ocorra por meio de um processo participativo e permanente de conhecimento sobre a “causa animal”, de maneira que não aconteça apenas a divulgação de informações sobre o mundo animal, mas que ocorra uma verdadeira capacitação dos alunos, pais e professores para que compreendam a importância desses seres vivos no mundo social. Não basta que as pessoas sejam informadas sobre os problemas dos animais de rua, é preciso que elas sejam educadas e conscientizadas sobre o impacto deste problema em suas vidas privadas.

Dessa forma, a educação deve ser um caminho para que as pessoas acordem para o fato de que os animais são efetivamente “sujeitos de direitos”. Caso contrário, as leis se tornam inúteis ou inoperantes e, ainda pior, descontextualizadas. Assim, para que se compreenda o problema de modo mais geral, é preciso analisá-lo de maneira mais específica, entendendo de que modo isso gera consequências para todos.

Dessa maneira, dentro do contexto da Educação Ambiental, a proposta da reciclagem com as tampinhas tem o intuito não só de cuidar dos animais em abandono, mas de gerar uma discussão mais premente sobre o papel dos animais domesticados no ambiente coletivo e como cada pessoa em particular tem uma parcela de responsabilidade com eles. Por isso, trabalhar com os estudantes de modo a criar neles o sentimento do cuidado com todas as formas de vida é o principal elemento motivador deste projeto, pois a educação não se dá só no ambiente escolar, mas em todos os lugares, em todos os espaços possíveis e em ambientes diversificados. Ensinar uma criança a cuidar dos animais não é só um gesto de compaixão, é um ato de educação.

Por isso, o ODS 12, Consumo e Produção Sustentáveis (IPEA, 2015), da Agenda 2030, visa em sua meta 12.5 reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso. Nesse contexto, este projeto coaduna-se perfeitamente com as intenções mundiais de controle sobre o lixo produzido pelos seres humanos na medida em que promove a reciclagem de tampinhas para fins de cuidado animal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho apresentou ideias e elementos que podem atrair o interesse dos estudantes e pesquisadores sobre o tema. Estudos dessa natureza podem contribuir para pesquisas no sentido de fomentar o conhecimento sobre a educação ambiental. Isso pode ocorrer se as pessoas tiverem um esclarecimento maior ao associarem os processos educativos formais às demais atividades sociais de luta pela qualidade de vida de todos os seres que habitam nosso planeta e pela sustentabilidade como critério fundamental de todo processo educativo escolar e não-escolar.

Dessa forma, a ampliação das informações sobre os temas abordados é uma preocupação importante deste trabalho. As contribuições das “Tampinhas que salvam” nos levam para a formação de pessoas engajadas e conscientes do papel

social e ambiental que elas desempenham, ao conhecerem a realidade de sua própria localidade, algo essencial para configuração de uma cidadania mais ativa e engajada com a sustentabilidade e a reciclagem. Criam-se, assim, métodos de aprendizagem que podem ser repassados, tendo em mente a prevenção de futuras zoonoses e a criação de um laço de respeito aos animais e uma cidade mais sustentável.

AGRADECIMENTOS

A primeira autora deste trabalho agradece: à UNIARP pela organização do evento; à minha filha, pelo incentivo de participar dos eventos; ao professor orientador do PPGEB, Dr. Joel Cezar Bonin, por sempre estar presente no incentivo da apresentação de nossos trabalhos e, por nos apoiar dentro do nosso campo de pesquisas e ao Projeto Viva Bicho pela preocupação constante com a qualidade de vida dos animais em nosso município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1999.** Portal da Presidência da República do Brasil. Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

IPEA. **12. Consumo e produção Sustentáveis: assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis.** 2015. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ods/ods12.html>. Acesso em: 05 set. 2023.

DIAS, Edna Cardozo. **Crimes Ambientais.** Belo Horizonte: Ed. Litera, 1996. SOS animal. Belo Horizonte: Ed. Litera, 1996.

VARGAS, Melissa. **Origem e Domesticação das Espécies.** Uruguaiana: Unipampa, 2014. 32 slides, P&B, 25x20cm. Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/1268442/>>. Acesso em: 05 set. 2023

UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RECALCATTI, Rosemary¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

Faz-se aqui uma retrospectiva histórica desde o período colonial até a gestão educacional que presenciamos nos dias de hoje. Neste texto, com o objetivo de conhecer toda a caminhada histórica percorrida pela educação, realizou-se uma pesquisa histórica referente ao tema. Com base na metodologia bibliográfica de ordem qualitativa, recupera-se neste texto episódios importantes das transformações na política educacional brasileira.

Palavras-chave: Retrospectiva. Gestão pública. Educação.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a principal função social da escola é se constituir como um espaço de direito à cidadania. Essa não é e nem nunca será uma instituição isolada e neutra, pois está diretamente ligada a interesses políticos, econômicos e sociais.

O Brasil, visto como país não plenamente desenvolvido, desde os tempos da colônia, coloca seus cidadãos na posição de operários, consumidores e não de produtores de conhecimentos. Mesmo com as ideias iluministas, a partir do século XVIII, no país ainda não havia espaço para pensadores críticos, criadores e científicos.

Com o objetivo de conhecer a trajetória histórica da gestão educacional desde o período colonial até os dias de hoje, faz-se esse estudo.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos são baseados na realização de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Segundo Basbaum (1968) com a Constituição de 1891, a República afasta a Igreja do poder, declarando a laicidade do Brasil. A partir daí, o Estado passou a ter um maior compromisso com a Educação. As ideias liberais, a partir desse período, como por exemplo, de extinção de privilégios aristocráticos, divisão Igreja e Estado, fim da escravidão, direito de instrução à mulher criaram a ideia de que a educação seria a chave para soluções de problemas. Assim, o país começava a se direcionar no caminho da escolarização.

Contudo, a própria República extinguiu a obrigatoriedade da escola primária. O que parecia uma ideia de sistema de ensino nacional, passou a ser resultado de insucesso nas propostas educacionais desde o seu início. Continuou vigente a distância entre o trabalho operário e o trabalho intelectual. Até mesmo porque a maioria das pessoas viviam em área rural, então o pedido por escolarização era insignificante.

¹ UNIARP. E-mail: rosemary.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>

Com a I Guerra Mundial, valorizou-se a industrialização. O modernismo e o nacionalismo foram movimentos aliados e começaram a aparecer algumas conquistas para a educação que contribuíram para uma reflexão acerca do ensino no Brasil.

Com a Educação Nova, jovens intelectuais pioneiros, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros promoveram uma reforma educacional, valorizando a educação moderna em contraposição à escola tradicional. Universalidade, obrigatoriedade, laicidade, gratuidade e coeducação passam a ser palavras de ordem que começam a influenciar a realidade brasileira, através de movimentos educacionais de democratização da educação, como princípio político para uma sociedade em transição do capitalismo para a fase industrial. No entanto, mesmo com as tendências escolanovistas, a pedagogia tradicional ainda se manteve predominante. A falta de apoio por parte do Estado também resultou em pouco sucesso nas mudanças.

Só a partir de 1930, a educação se colocou como um fator de desenvolvimento e com ideais de uma escola moderna com princípios de obrigatoriedade, laicidade, gratuidade e coeducação passando a ser assumidos como compromissos do estado. Assim, se consolidou a educação pública em diferentes níveis.

A partir desse período, o próprio Estado passou a incentivar a escolarização e a população começou a entender o papel da escolarização como forma de ascensão social. A sociedade industrializada também passou a exigir um mínimo de instrução, ou seja, de qualificação profissional como condição para manter o capitalismo, cuidando para que efetivamente se implantasse de forma definitiva a escola pública, gratuita e obrigatória.

Como afirma Romanelli (1984), quando a economia entrou em processo de modernização, a escola foi, efetivamente, chamada a desempenhar novas funções. Assim, aconteceram as mais significativas transformações na política educacional brasileira.

Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos cria-se o Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino superior no Brasil. Favoreceu-se o ensino científico e a educação primária não mais como obrigatoriedade do Estado Nacional, mas como responsabilidade dos Estados.

No início dos anos 1940, ocorreu uma nova reforma educacional, sob a orientação de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação. As leis instituídas nesse período, de 1937 a 1946, foram: 1) Decreto que criou o SENAI (Brasil, 1942a); 2), Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942b); 3) Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942c); 4) Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943); Decretos que criaram o SENAC (BRASIL, 1946c); 6) Lei Orgânica n. 8529 do Ensino Primário (1946a); 7) Lei Orgânica nº 8530 do Ensino Normal (1946b) e 8) Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946d).

Tanto a Reforma Francisco Campos, na década de 1930, como a Reforma Capanema, na década de 1940, representaram a oficialização do dualismo educacional entre a educação das elites e a educação do povo, pois reproduziam a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social respaldada pela ideologia de conservadores e liberais.

Incorporando a legislação existente no país a partir das Reformas Francisco Campos e Capanema, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/1961 (Brasil, 1961) - assim define os níveis de ensino: a) Ensino pré-primário, dividido em dois ciclos, pré- escola nível A e pré-escola nível B, com um ano de duração em cada nível; b) Ensino primário de quatro anos; c) Ensino médio, dividido em dois ciclos, sendo o 1º Ciclo – Ginásial de quatro anos e o 2º Ciclo – Colegial de três anos; e d) Ensino Superior.

Com o regime ditatorial pós-1964, que perdurou até 1980, a educação foi posta como investimento individual e social. Com a Lei 5692/71 e a Qualificação para o Trabalho, foram incluídos os cursos profissionalizantes que resultam numa falta de identidade para os níveis primário e médio. Os problemas de escolarização se ampliam na quantidade e se reduzem na qualidade. Coloca-se como princípio básico da lei citada acima a qualificação para o trabalho como prerrogativa necessária aos interesses externos.

Com a produção de conhecimentos se intensificando nas sociedades modernas, em todos os níveis, a educação no Brasil começou a passar para o plano secundário, ocorrendo o enfraquecimento intelectual e, em consequência, a queda da qualidade de ensino. Somente

no final dos anos 1970, a sociedade se manifestou contrária a esse modelo, que não preparava nem para o imediatismo do trabalho, nem para a sequência em nível superior.

Nesse momento surgiu a proposta da Lei 7044/82 (Brasil, 1982) - Preparação para o Trabalho (PPT). Deu-se, então, uma mudança de perspectiva, que não primava pela qualificação, mas por valores e entendimento do trabalho no modelo capitalista. Esse projeto se tornava obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus, reproduzindo a estrutura escolar até hoje existente. Assim, o povo era educado dentro de um limite pré-estabelecido para a ordem, o suficiente para que não a questionassem.

Com a Constituição Federal de 1988 e com a LDBEN – Lei 9394/96, o olhar sobre a educação ficou concentrado na descentralização administrativo-pedagógica e na gestão democrática. Para Pereira (2007), a comunidade escolar, juntamente com seus profissionais, responsabiliza-se pela organização de uma escola cidadã a partir de suas propostas, que devem estar identificadas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Através dessa organização, essa instituição poderá ocupar espaços de autonomia e implantar Conselho s Escolares, que atuarão como órgãos máximos de decisões na escola. Para isso, devem ser conhecedores de políticas educacionais.

Bianchetti (1999) também chama a atenção para o cuidado em querer atingir um nível de qualidade sem a suficiência dos recursos para o que pode a comunidade escolar. Segundo o autor, em nome da participação e da democracia, pode ocorrer um processo gradativo de privatização da escola pública, enquanto aceita os recursos públicos e busca na comunidade a sua complementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida, fica evidente que ainda há muitos resquícios da educação colonial em nossas escolas. Mesmo com as diferentes reformas educacionais implementadas, temos muito a caminhar para que realmente se alcance, de fato, uma escola com princípios de obrigatoriedade, laicidade, gratuidade e coeducação.

AGRADECIMENTOS

Ao PPGEB da UNIARP pelo apoio e o incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República – de 1889 a 1930**. 3. ed., V. 2. São Paulo: Fulgor, 1968.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91 Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942c.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n 8.529, de 2 de janeiro de 1946a.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos.> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n 8.530, de 2 de janeiro de 1946b.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n 8.621, de 10 de janeiro de 1946c.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei n 9.613, de 20 de agosto de 1946d.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Agr%C3%ADcola.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura.> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980->

1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 jul. 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL, **Lei 9394/1996 – Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 15 jul. 2023.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Políticas Públicas na Educação Básica**. 2007. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18288> Acesso em 15 jul. 2023.

ROMANELLI, Otáisa. **História da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ESTUDO COMPARATIVO DOS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS ESTABELECIDOS POR CHOMSKY E BAKHTIN SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NOS SERES HUMANOS

BECKER, Fabiana Dalila¹

BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

O artigo apresenta bases epistemológicas opostas sobre o desenvolvimento da linguagem humana: o gerativismo de Chomsky e a teoria enunciativa discursiva de Bakhtin. O gerativismo concebe o desenvolvimento da linguagem do ponto de vista inatista; ou seja, há uma predisposição genética que desencadeia a constituição linguística. A teoria enunciativa defende a ideia de que a linguagem é produto do meio social, carregada de sentido, ideologicamente constituída nas interações dos sujeitos entre si, sendo a base das relações de poder da vida em sociedade. O objetivo é confrontar as duas teorias, estabelecendo suas principais diferenças, destacando que ambas são densamente construídas, a partir de argumentos sólidos e coerentes. A última etapa do artigo estabelece uma comparação entre essas teorias, para facilitar a compreensão das suas diferenças. A metodologia de produção deste texto foi de caráter bibliográfico, utilizando a investigação dedutiva com base nas leituras e interpretações textuais.

Palavras-chave: Linguagem. Gerativismo. Enunciação/discurso. Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

A linguagem exerce um papel fundamental na formação da sociedade e, inegavelmente, é tema de estudos filosóficos, sociológicos e linguísticos desde a sua existência mais remota. Nesse sentido, há teses oriundas de diferentes correntes de pensamento que incluem formas opostas para desvendá-la, como por exemplo: o gerativismo de Noam Chomsky, que defende uma concepção inatista de língua e linguagem, e a tese enunciativa discursiva de Mikhail Bakhtin, concebendo a ideia de que a linguagem é ideológica e socialmente constituída, mas jamais inata. Assim, o objetivo deste artigo é estabelecer as principais diferenças das teorias desses autores acerca de como a linguagem se desenvolve nos humanos, no sentido de contribuir para o entendimento de ambas as teorias.

Segundo Chomsky (2009), ao conhecer a origem da linguagem nos humanos “[...] podemos começar a descrever o sistema de conhecimento que é alcançado e a formular hipóteses plausíveis acerca das capacidades humanas intrínsecas que tornam essa façanha possível (Chomsky, 2009, p. 20). Por outro lado, Bakhtin (2006) constrói seus argumentos a partir da premissa de que a linguagem é constituída nas interações que os sujeitos estabelecem dentro do grupo social a que pertencem e é portadora de uma ideologia, de uma forma de pensar e ver o mundo que não é opcional ao sujeito, mas sim moldada pelo grupo social ao qual ele se insere.

Portanto, neste artigo, apresentar-se-ão alguns dos conceitos básicos que permeiam a concepção que Chomsky desenvolveu acerca da linguagem nos humanos. Em um segundo momento, explicar-se-á a base epistemológica enunciativa discursiva de Bakhtin, para em seguida, estabelecer uma comparação entre as duas vertentes, na perspectiva de elucidar suas principais diferenças.

¹ Mestre em Educação Profissional pelo PPGEB da UNIARP- Caçador- SC. E-mail: fabianadalila35@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3213170292249913>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6267-5965>

² Doutor em Filosofia (PUC-PR). Professor do PPGEB da UNIARP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>

METODOLOGIA

A metodologia de produção deste texto foi de caráter bibliográfico, utilizando a investigação dedutiva com base nas leituras e interpretações textuais.

CONCEPÇÕES CHOMSKYNIANAS ACERCA DA LINGUAGEM E SEU USO: UMA ABORDAGEM INATISTA VERSUS A TEORIA ENUNCIATIVA DISCURSIVA DE BAKHTIN

Muitos linguistas apontam a linguagem como sendo produto inato, considerando-a uma adaptação biológica exclusiva do ser humano. Um dos maiores defensores da linguagem como instinto humano é o linguista Noam Chomsky (2009) que, em sua Teoria Gerativa, afirma que a aquisição da língua é oriunda de um órgão mental, como se fosse uma faculdade psicológica presente em cada indivíduo.

Para Chomsky (2004), a linguagem é produto da inteligência humana e indispensável não somente para a construção do pensamento, como também da percepção, sendo que ambos constituem uma comunhão inteligível, espiritual e moral. Assim, Chomsky (2005) supõe que a faculdade da linguagem parte de um estado inicial, igual para todos, e assume outros estados, que seriam as diferentes línguas constituídas por diferentes grupos sociais. Ou seja, “a única estrutura compartilhada (virtualmente) entre os seres humanos é o estado inicial da faculdade da linguagem. Fora isso, não esperamos encontrar mais que aproximações [...]” (Chomsky, 2005, p.72).

Chomsky (2004) observa também que o ato de se comunicar se dá pelo entendimento do que a outra pessoa está falando e tem em mente pois, nesse processo interativo, o ouvinte possui a capacidade de se adiantar ao discurso desse outro, sendo capaz de “adivinhar” aquilo que vai ser dito em seguida, partindo do pressuposto de que os humanos são semelhantes, então esse outro introduz modificações necessárias na linguagem, altamente reflexivas, além da consciência. Em outras palavras, na concepção do autor, há um “significado compartilhado publicamente”, por causa das propriedades inativas da faculdade da linguagem que permitem poucas variações.

Nesse sentido, o autor expõe uma compreensão que vai além da superfície, constituída por uma estrutura e design especiais, chamando a atenção para o fato de que, mesmo que se tenham desenvolvido muitas teorias acerca da linguagem, ainda há muito a ser investigado, pois há lacunas que não foram preenchidas. Chomsky (2004) defende um aprofundamento da perspectiva histórica sobre o desenvolvimento e a função da linguagem, a começar por considerar a primeira revolução cognitiva, aqui entendida como a teoria cartesiana de corpo e mente que, de acordo com Aguiar (2017), pode ser entendida como a separação do corpo material e da alma e considera a imperfeição do sujeito pensante que, por ser imperfeito, duvida e tem um conhecimento limitado, sendo, portanto, finito.

Para Chomsky (2004), o ápice do uso criativo da linguagem se dá pelas produções artísticas. Significa dizer que aqueles que escrevem ou se expressam artisticamente através do uso da língua são os que conseguem, com um número limitado de estruturas, fazer combinações e adaptações ilimitadas para expressar o pensamento e o modo de ser dos seres humanos.

Com efeito, o autor argumenta que “[...] o nosso conhecimento de uma língua é muito mais inato do que antes se suspeitara” (Chomsky, 2005, p. 14). No seu entender, parece óbvio que línguas específicas, como o inglês e o japonês, por exemplo, não são inatas, pela simples observação de suas diferenças, as quais estão relacionadas ao ambiente em que são constituídas, mas, mesmo apresentando diferenças e, tendo sido constituídas sem, supostamente, nenhum contato uma com a outra, tais línguas se assemelham em som e estrutura gramatical.

Chomsky (2007) defende a ideia de que o estudo da linguagem nos possibilita descobrir os princípios abstratos que regem sua estrutura e uso; princípios esses que seriam

universais pela necessidade biológica e não por mero acidente histórico que derivam de características mentais da espécie humana, sendo extremamente complexas. O autor parte da observação de que a linguagem humana é uma realização intelectual extraordinária, utilizando o termo “espelho da mente”, para defini-la.

Para além das ideias supracitadas, Chomsky (2005) ainda destaca que a faculdade da linguagem tem influência decisiva em todos os aspectos da vida, do pensamento e da interação humana. É somente devido à linguagem que os humanos têm uma história, uma evolução cultural e uma diversidade complexa e rica.

Dado o exposto, é cabível ressaltar que a base epistemológica desenvolvida por Chomsky acerca da constituição da linguagem nos humanos é polêmica, pois não há evidências científicas que provam existir no cérebro humano um órgão que contenha essa base linguística observada por ele. Além disso, outros estudiosos apresentam ideias opostas, que não se coadunam com o gerativismo inatista estabelecido pelo autor. Nesse sentido, os próximos parágrafos trarão concepções de Bakhtin sobre a constituição da linguagem nos humanos.

Para Bakhtin (2017), as línguas são democráticas, simples e livres; a palavra não existe fora do diálogo e as línguas se constituem enquanto cicatrizes das fronteiras da palavra do outro e como vestígios na estrutura sintática. Bakhtin (2017) defende que o signo linguístico é sempre dialógico, ou seja, as línguas são constituídas nas relações sociais e o pensamento é moldado pela linguagem, que sempre é ideológica. Isso nos leva ao entendimento de que o que pensamos e acreditamos molda o nosso comportamento, que por sua vez é moldado pela linguagem. A linguagem é sempre condicionada a um espaço social e cultural. É ela a principal responsável pelo surgimento da consciência nos humanos.

Desse modo, o autor concebe a linguagem num processo constante de interação com o outro, de forma que vivemos em um mundo de palavras do outro, e toda a nossa vida é reação às palavras do outro, a começar pela assimilação delas e das riquezas da cultura humana (Bakhtin, 2017), ou seja, o autor compreende a linguagem como ferramenta essencial na formação da consciência humana e, assim, nas complexas relações estabelecidas pelo diálogo em todos os campos da cultura e da atividade é que se constitui toda a vida humana. Nessa lógica, “eu vivo num mundo espacial e neste se encontra o outro” (Bakhtin, 2017, p. 43). Considerando que as interações humanas só podem ser constituídas pela linguagem e, dada a complexidade dessa, o autor argumenta que o enunciado (discurso) é sempre alimentado pela intencionalidade, ou seja, quem diz o que diz, sempre tem um motivo para dizê-lo, do lugar social que ocupa.

Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2006) observa que a enunciação é a réplica do diálogo social, é a unidade base da língua, sendo caracterizada pelo discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior, deixando claro que o diálogo sempre é característica essencial das concepções interacionistas de linguagem, mesmo que tal diálogo aconteça consigo mesmo. A língua é de natureza social e ideológica. Portanto, “ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (Bakhtin, 2006, p. 17).

Por conseguinte, Bakhtin (2006) argumenta que, pelo fato de a língua sempre ser ideológica, a consciência e, portanto, os pensamentos são condicionados pela linguagem e, conseqüentemente, modelados pela ideologia. A língua é a expressão das relações e das lutas sociais, veiculando e sofrendo os efeitos dessa luta, servindo ao mesmo tempo de instrumento e de material.

Desse modo, Bakhtin assume que a consciência individual não pode explicar nada, como ela própria só pode ser explicada a partir do meio social e ideológico. Ou seja, não basta colocar face a face dois *homo sapiens* para que os signos se constituam. “É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode se constituir” (Bakhtin, 2006, p. 33).

Em sua abordagem dialógica de linguagem, Bakhtin (2006) observa que todo signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, torna-se parte da unidade da

consciência verbalmente constituída. A consciência tem a capacidade de abordar verbalmente esse signo, isto é, a palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação como manifestação dos signos.

Porquanto, considerando a concepção bakhtiniana de linguagem, depreende-se que é somente pelo processo de interação com outros sujeitos que ela se constitui, sempre ideologicamente, a partir de uma organização social. Dessa premissa forma-se um círculo vicioso em que palavra e organização social influenciam-se mutuamente, uma sendo consequência da outra, num processo de resignificação que se dá paralelamente no cotidiano da vida em sociedade. Os signos linguísticos e ideológicos são marcados pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.

Assim, no que tange ao desenvolvimento da linguagem do ser humano em seu meio social, Gonçalves e Covezzi (2016) evidenciam que as principais diferenças entre as duas vertentes teóricas dizem respeito à forma como os autores abordam as questões relacionadas à aquisição da linguagem. Chomsky desenvolveu a tese de que o ser humano, tomado como um ser biológico, apresenta princípios linguísticos universais inatos que se desenvolvem na criança como em qualquer outra função biológica e, para que tal função se desenvolva, a criança deve estar em contato com os falantes de uma determinada língua a fim de aprender o seu sistema. Já na vertente bakhtiniana, os autores observam que o ser humano é um “[...] sujeito individual cuja consciência está impregnada de conteúdos ideológicos forjados na realidade social do indivíduo” (Gonçalves; Covezzi, 2016, p.69). Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem e da consciência não fica reduzida a processos internos e biológicos, mas se dá por processos históricos e sociológicos.

Em relação à ideia da existência de uma gramática universal, defendida por Chomsky e, por outro lado, o conteúdo ideológico, fulcro da teoria bakhtiniana, Gonçalves e Covezzi (2016) destacam que, do ponto de vista do gerativismo “[...] a estrutura cognitiva do cérebro humano possui certas propriedades genéticas inatas, base de um sistema de regras linguísticas comum a todas as línguas que nos predispõe a uma percepção sistemática da língua ao nosso redor” (Gonçalves; Covezzi, 2016, p. 70).

Na perspectiva estabelecida por Bakhtin, Gonçalves e Covezzi (2016) destacam que a linguagem e seu conteúdo ideológico se desenvolvem fora do organismo biológico - ainda que o organismo individual participe desse processo - a partir da interação com um grupo social, cuja ideologia formará a base argumentativa desse sujeito. Ou seja, o sujeito, membro de um grupo social, percebe e compreende o mundo desde o seu posicionamento de classe, pois sua consciência individual está relacionada ao seu convívio social, portanto, ideológico.

Por esse prisma, percebe-se nitidamente que as duas teorias não dialogam entre si, apresentando perspectivas opostas. Todavia, muito embora o gerativismo estabelecido por Chomsky considere a linguagem humana como biologicamente inata, há um ponto em que o autor considera ser necessário, para desencadeá-la, a exposição do sujeito à língua do seu meio social, havendo aqui uma semelhança com a teoria enunciativa discursiva estabelecida por Bakhtin, cuja ideia central gira em torno das interações sociais, numa concepção dialógica, ideológica e portadora de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo foi apresentar as concepções de linguagem à luz de dois teóricos que, claramente, desenvolvem conceitos que não estabelecem relação direta entre si e isso deveria ser tratado como justificativa para a oposição entre as teorias. Todavia, o que se quer evidenciar, além de contribuir para a compreensão dos pressupostos epistemológicos dos autores supracitados, é exatamente a ideia de que a aquisição da linguagem nos humanos e toda a sua complexidade ainda permanecem um mistério para a ciência, isto é, há lacunas que ainda não foram preenchidas quando o assunto em questão é a linguagem.

Nesse sentido, destacamos o fato de que o pensamento chomskyniano sobre linguagem difere totalmente das ideias relacionadas ao seu ativismo político, em que ele trata diretamente das relações de poder e os efeitos da ideologia na sociedade. No entanto, sua

teoria gerativista descreve a linguagem enquanto característica inata, abstraída dos processos e relações sociais aos quais ele fervorosamente destaca.

Já as concepções bakhtinianas tratam a linguagem em seus aspectos filosóficos, sociais e culturais, procurando descrever o processo de formação e utilização, à luz da vida em sociedade, o que pressupõe relações de poder e ideologias, concebidas na forma de organização social dos grupos que, por sua vez, dependendo do espaço cultural em que se encontram, diferem na forma de ver e compreender o mundo. Nesse sentido, linguagem e ideologia se entrelaçam, se misturam e se formam, uma influenciando a outra, sempre a partir de processos dialógicos. Dito de outro modo, para Bakhtin, a linguagem só pode ser explicada pela compreensão de que o ser humano é, acima de tudo, um ser social, que se constrói pela interação com seus pares e, dessa interação, deriva toda a organização social que se tem e todo significado e sentido que caracterizam a linguagem.

A partir dos nós conceituais aqui evidenciados, cabe considerar que, mesmo estabelecendo concepções opostas, ambos os autores apresentam contribuições significativas no âmbito da linguística aplicada e é necessário compreendê-las. A partir de tais pensamentos, é possível estabelecer reflexões que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem das linguagens que se dá no cotidiano da sala de aula, evidenciando que ambas são densamente constituídas, com argumentos logicamente estabelecidos e com observações pertinentes para o entendimento da “invenção” da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Joana D’Arc. Rene Descartes: A distinção da alma e do corpo. **Cadernos Cajuína**, V.2, N.2, 2017, p.18-23. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Sociais**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 edição. HUCITEC, 2006.
- CHOMSKY, Noam. **Language and Thought**. United States of America: Moyer Bell, 2004.
- CHOMSKY, Noam. **Novos Horizontes para o Estudo da Linguagem e da Mente**. Tradução de Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CHOMSKY, Noam. On Cognitive Capacity. In: CHOMSKY, Noam. **On Language**. New York: The New press, 2007.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- GONÇALVES, Márcia de Moura; COVEZZI, Marta Maria. O Gerativismo e a Teoria da linguagem bakhtiniana: o sentido em perspectiva. **Revista Diálogos**. Curitiba, v. 4 n. 2 (p. 63-73), 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/4634> Acesso em 03 jun. 2023.

OS REFLEXOS DA FALTA DE UMA REDE DE ACOLHIMENTO ESCOLAR A ALUNOS IMIGRANTES VENEZUELANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE FRAIBURGO

OLIVEIRA, Elaine Cristina de¹
GONÇALVES, Sônia de Fátima²
BONIN, Joel Cezar³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem de alunos imigrantes venezuelanos da rede básica de ensino de Fraiburgo-SC, tendo como ponto de partida a falta de uma rede de acolhimento para adaptação desses sujeitos no ambiente escolar, sobretudo por serem falantes de espanhol como língua materna. A pesquisa se classifica como de natureza qualitativa, e os resultados foram obtidos através de formulários online. Responderam ao questionário profissionais da educação básica de Fraiburgo, famílias venezuelanas residentes no município, empresas e entidades envolvidas no processo de realocação dos imigrantes na cidade. Durante a análise dos dados coletados para a pesquisa em questão, foi possível observar que há necessidade de uma rede de acolhimento adaptada à realidade do aluno imigrante, na qual ele seja atendido por profissionais que sejam bilíngues, que dominem o idioma espanhol ou que possuam formação adequada para trabalhar na transição do espanhol para o português, mesmo que esse acolhimento seja feito em aulas de reforço adaptadas. Nos casos em que há essa adaptação, ela contribui de forma positiva para a aprendizagem pois, de acordo com o que profissionais da educação apontaram durante a pesquisa, as aulas de reforço tradicionais não são suficientemente efetivas para sanar o problema que se inicia na necessidade dos alunos em comunicar-se com professor e reflete na aprendizagem. Então, se essa transição do idioma não for trabalhada, compromete todo o processo de ensino dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Educação. Imigrante. Alfabetização. Estudantes venezuelanos.

INTRODUÇÃO

A temática escolhida deve-se a dificuldades observadas no ambiente escolar no período em que a acadêmica, uma das autoras deste trabalho, atuava como professora auxiliar em uma escola municipal. Entre essas dificuldades destacam-se problemas de comunicação e de aprendizagem de alunos imigrantes venezuelanos e a falta de um acolhimento especializado, com profissionais preparados nas escolas do município de Fraiburgo.

O objetivo do trabalho foi analisar a importância de uma rede de acolhimento escolar para alunos imigrantes em que fosse trabalhada a questão de convívio social e de aprendizagem. Buscou-se desenvolver debates referentes a ações que podem ser tomadas para auxiliar alunos imigrantes nesse processo de chegada à escola e na transição do idioma espanhol para o português. Observa-se que há necessidade de implantação de um projeto ou de políticas públicas municipais que garantam o acesso do aluno imigrante a uma educação igualitária, respeitando sua cultura e seu processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

¹ UNIARP. E-mail: elaineafb@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0775-2328> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0842553288293124>

² UNIARP. E-mail: soniafatima@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6302-6345> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4813874292949682>

³ UNIARP. Email: boninj7@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

Este projeto teve como base a revisão bibliográfica de artigos acadêmicos, livros, análise de leis e teses publicadas sobre o tema. Os critérios de inclusão na pesquisa bibliográfica incluíram a falta de uma rede de acolhimento a alunos imigrantes no sistema público de ensino. Para a coleta de dados, também foram aplicados questionários de maneira on-line, com os profissionais da rede municipal de ensino que trabalham com alunos imigrantes, e com as famílias imigrantes residentes em Fraiburgo. A pesquisa também contemplou a equipe que trabalha na realocação de famílias imigrantes e profissionais que representam o poder público nas pastas de Secretaria de Educação e Ação Social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

De acordo com a Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração), é considerada “imigrante” a pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no país (Brasil, 2017).

Essa mesma lei, em seu Art.4, possui pelo menos dezesseis itens, que garantem e asseguram direitos civis, culturais e outros. Ela fala pontualmente da questão da educação, assegurando a pessoas em situação de imigração o direito à educação pública, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. Considerando o exposto, entendemos que o cidadão imigrante deve ter o acesso à educação sem nenhum impedimento em todo território nacional.

A lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Lei dos Refugiados), trata de povos imigrantes refugiados, define quem são as pessoas consideradas imigrantes no território brasileiro e quais são as condições que regulamentam a estadia desse cidadão no país. Entre 2015 e maio de 2019, o Brasil registrou mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária (Unicef, 2019, p.1). De acordo com o ranking divulgado pelo OBMIGRA, em 2021, o Brasil recebeu 22.856 solicitações de refúgio de pessoas vindas da Venezuela.

Segundo o Ministério da Cidadania, até final de 2022, 84.463 venezuelanos foram realocados em 887 municípios brasileiros, sendo 18.206 interiorizações (Brasil, 2022). Trinta e três venezuelanos, em média, entram no Brasil por hora, aproximadamente, 800 por dia, uns dias mais, outros dias menos (Brasil, 2022). Analisando esses dados, é possível entender como o município de Fraiburgo recebeu tantas famílias venezuelanas, e como resultado muitos alunos imigrantes também.

Dado esse cenário, veio a necessidade de atender esses alunos de uma maneira que contemplasse todos os direitos do cidadão imigrante. De acordo com art. 5º da Constituição Federal, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Já o art. 6º, declara que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, bem como a assistência aos desamparados na forma desta Constituição (CF, 1988, p.1).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 53º ao 55º, traz em seu texto vários tópicos que asseguram o direito de crianças e adolescentes à escola, e garante a permanência deles nesses ambientes de aprendizagem. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 2023) diz, em seu Art. 2º, que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Analisados todos esses documentos vigentes, seguimos para a escuta dos professores da rede Educação Básica do Município, das entidades envolvidas no processo de realocação dos imigrantes e poder público. O questionário foi composto por cinco perguntas que tinham o objetivo de apontar as dificuldades encontradas em sala de aula. Um segundo questionário também foi realizado, no espanhol (adaptado), para que as famílias

venezuelanas respondessem a cinco questões abordando a experiência com o ambiente escolar e a maneira de aprendizagem.

Participaram da pesquisa 33 profissionais no período de maio a março de 2023. Dos professores que participaram da pesquisa, todos possuem graduação ou especialização em educação e atuação maior do que três anos.

Quando questionados sobre as dificuldades para trabalhar com alunos fluentes apenas no espanhol, 78,8% dos professores responderam que não se consideram preparados. Já 21,2% declararam-se aptos para atuar em sala de aula sem problemas como idioma e comunicação.

Durante a pesquisa, foi possível observar como se dá, na prática, o acolhimento dos alunos em sala e se esses alunos possuem ou não uma rede de acolhimento escolar, se participam de projetos ou de aulas de contraturno multisseriadas. De acordo com a pesquisa, 78,8% dos professores informaram que a instituição na qual prestam serviço não possui nenhum tipo de acolhimento ou projeto para alunos venezuelanos. Por outro lado, 18,2% disseram que, sim, existem aulas de reforço na unidade escolar na qual atuam. Esse trabalho, segundo eles, é voltado a alunos venezuelanos, levando em consideração a alfabetização e o idioma dos imigrantes.

Três por cento dos entrevistados informaram que, no momento, não há projetos ativos, visto ser necessário a escola contar com mais de três alunos imigrantes para fazer a oferta. Os outros 3% informaram que o projeto vem sendo organizado em sua escola, mas ainda não está ativo. Analisando todos esses dados da pesquisa realizada com profissionais da educação, percebemos que, realmente, há uma dificuldade existente. Inclusive, os professores sugeriram ideias para melhorar a comunicação e a aprendizagem dos alunos imigrantes, refletindo em todas as disciplinas de forma positiva, como: aulas multisseriadas, reforço adaptado apenas para alunos imigrantes ou a substituição da disciplina de inglês como língua estrangeira para espanhol.

Para entendermos o que as famílias e os alunos venezuelanos pensam sobre o tema, foi encaminhado a eles um questionário, no idioma espanhol. Após coletados os dados foram traduzidos para o português e foi possível analisar as respostas das 14 famílias ouvidas.

As respostas confirmaram o que já tínhamos como questionamento desde o início da pesquisa: existe a necessidade de um projeto ou rede de acolhimento escolar que possa trabalhar a transição do idioma espanhol para a alfabetização em língua portuguesa. Os alunos imigrantes, assim como suas respectivas famílias, encontram diariamente barreiras sociais impostas pelo fato de falarem apenas espanhol. Das 14 famílias entrevistadas, todas disseram que usam aplicativos para traduzir o português para o espanhol e que, somente assim, conseguem ajudar seus filhos a desenvolverem as atividades. Doze famílias informaram não compreender e não falar a língua portuguesa em casa. Quando perguntados se o primeiro contato com a escola foi fácil, sete famílias responderam que não, seis relataram que sim, e uma família informou que às vezes é fácil.

Nesse contexto, é possível compreender que a dificuldade do aluno aumenta quando sua família também não fala fluentemente o português e faz uso de aplicativos de tradução. Esse uso gera uma falsa aprendizagem que se rende à "tecnologia como meio de ensino", quando na verdade a adaptação deveria ser feita na escola.

Após analisados, os resultados da pesquisa foram enviados ao poder público e às entidades participantes do processo de realocação dos venezuelanos em Fraiburgo. Nesse processo, detectou-se que não há no município uma rede de apoio articulada pela Secretaria de Educação para atender de forma adaptada esses alunos, que se possibilita a validação cultural desse aluno e sua origem e que explique a importância de aprender outro idioma, não somente para a questão de sobrevivência em outra nação, mas como ponte para uma visão ampliada de mundo. O único registro de atuação de acolhimento é da Secretaria de Ação Social, que faz a triagem das famílias imigrantes e realiza a atualização de cadastros como CAD único.

Por não haver, no momento, nenhum programa ativo, direcionado a essa população imigrante e, conseqüentemente, a alunos na escola, que seja adaptado à real necessidade

de aprendizagem, como alfabetização e letramento, pode-se dizer que o município de Fraiburgo não está atendendo a todos os artigos da Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020, que Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina (Alesc, 2020). Ou seja, há falta de capacitação direcionada aos professores para que atuem em sala com o mínimo de conhecimento no espanhol para atender aos alunos imigrantes que possuem esse direito garantido no Art. 4º da Política Estadual para a População Migrante de Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada teve como pontapé inicial a dificuldade de comunicação por conta do idioma entre alunos venezuelanos e seus professores e os reflexos dessa dificuldade na aprendizagem. Percebeu-se que os alunos venezuelanos chegam às salas de aula alfabetizados, fluentes no espanhol, mas precisam aprender, além dos conteúdos curriculares propostos, a língua portuguesa.

Analisados os dados da pesquisa, concluímos que os professores não possuem ou não receberam capacitação específica para trabalhar com alunos em fase de adaptação. Então, seria válida a ideia de implantar um projeto com turmas de reforço no contraturno, voltado a alunos imigrantes, em que o professor domine o espanhol e, assim, possa adaptar as aulas tirando dúvidas, proporcionando a adaptação desses alunos e a aprendizagem.

Outra estratégia sugerida pelos profissionais ouvidos é que seja pensado um currículo adaptado, substituindo as aulas de inglês por espanhol por exemplo, nessas localidades que recebem imigrantes detentores desse idioma como língua materna.

É viável, também, que estudos sejam feitos para criação de políticas públicas municipais que regulamentem como a educação deve atuar para garantir os direitos dos alunos imigrantes, quer sejam eles venezuelanos, haitianos, alemães, entre outros. O município precisa pensar em políticas públicas que viabilizem o cumprimento integral das leis vigentes, para isso sugere-se um estudo de caso mais aprofundado.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, em primeiro lugar, por permitir vivenciar essa experiência de cursar uma graduação. A toda a equipe de professores e coordenadores da Uniarp Caçador e Fraiburgo, por estarem sempre presentes nessa jornada, oferecendo um serviço de qualidade e programas de bolsas que possibilitaram chegar até aqui, hoje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 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: 02 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CNEB nº 1/2020**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei nº 18.018**, de 10 de dezembro de 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante no Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018_2020_lei.html. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA DEFESA HUMANA (MDH). **Artigo 26º** - Direito à educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FRAIBURGO. Secretaria de Assistência Social. **Ofício nº61/2023**. Fraiburgo, SC: Secretaria de Assistência Social, 17 maio. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 02 jun. 2023

BRASIL. **Portal da Imigração**. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/>. Acesso em 24 de out. 2022

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 24 out. 2022

GRUPO DE TRABALHO IV: EDUCAÇÃO E CIDADANIA (SALA II)

Coordenação do GT:
Dr. Joel Cezar Bonin (Uniarp)

EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS DA EEB SANTA TEREZINHA DO MUNICÍPIO DE LEBON RÉGIS – SC

SILVA, Daniel Celeste da¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

O presente resumo expandido se propôs a apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado sobre o tema Evasão Escolar: Causas, Consequências e Desafios Da EEB Santa Terezinha do Município de Lebon Régis – SC. A evasão escolar tem sido um dos principais problemas das escolas públicas brasileiras, principalmente após o advento da COVID-19 e das aulas remotas. As definições de evasão e abandono escolar são variadas e complexas, o que tem dificultado ainda mais a interpretação dos fatos, e consequentemente a definição das melhores alternativas para a superação deste problema. Segundo Machado (2009) a evasão escolar retrata o fracasso da instituição escola. Para Ferreira (2013), a evasão não possui uma única origem, e por isso não terá uma fórmula mágica para sua superação. Concluindo, o presente trabalho faz um contraponto entre a análise parcial da presente pesquisa e a indicação de possíveis caminhos para a mitigação da evasão escolar.

Palavras-chave: Evasão escolar. Inclusão social. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos principais motivos do fracasso escolar de muitos alunos, principalmente da educação pública brasileira. Estar fora da escola por um longo período ou se ausentar dela com frequência, indo dia sim e dia não, desestimula e desorienta o aluno em sua vida escolar. A evasão escolar traz consigo a exclusão social e consequentemente fome e miséria aos sujeitos envolvidos, os quais na sua grande maioria quase sempre não possuem moradia digna, saneamento básico, emprego e muito menos renda suficiente para atender suas necessidades básicas. Portanto, entender os reais motivos de cada evasão escolar me parece ser um caminho importante para a superação desse grave problema da educação brasileira.

A questão da evasão escolar tem sido motivo de muita preocupação principalmente por parte dos professores, diretores de escola, secretários de educação e demais pesquisadores e teóricos da área educacional, principalmente após o advento da COVID-19, que segundo site do g1 (2023), mais especificamente no segundo semestre de 2021, o número de crianças e adolescentes fora da escola aumentou 171%, o que totaliza mais de 244 mil meninos e meninas entre 6 a 14 anos fora da escola. Essa realidade se faz presente basicamente em todas as escolas públicas do Brasil, refletindo no aumento da distorção idade série desses alunos, e consequentemente estes mesmos sujeitos são os mesmos que retroalimentam o ciclo de pobreza, miséria e fome que tanto assombra a nossa sociedade.

A presente pesquisa, tem por objetivo problematizar evasão escolar junto à sua comunidade, e aos órgãos públicos responsáveis pela educação neste município e região, a fim de que coletivamente se aponte possíveis caminhos para a superação deste problema. Neste sentido, acreditamos que este trabalho possui grande relevância social, pois em cada retorno de aluno à escola, se resgata uma semente que havia ficado perdida pelo caminho,

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. dani19061971@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1418-9396>, <http://lattes.cnpq.br/2556936281236723>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

quase sempre em terreno pedregoso e infértil, mas que ao retornar às mãos dos professores e da equipe diretiva da escola, precisará de muito mais cuidado, pois certamente esteve mais exposta às intempéries da natureza e se não for regada adequadamente poderá desidratar-se e desaparecer definitivamente. No presente trabalho apresentaremos também, uma breve fundamentação teórica sobre evasão escolar, e também uma síntese com os resultados parciais da presente pesquisa.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza de natureza exploratória, de abordagem qualitativa, e quanto às técnicas de abordagem do problema a pesquisa foi classificada como etnográfica, utilizam-se como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, questionário estruturado fechado, entrevista semiestruturada e diário de campo. A população da pesquisa se caracteriza pelos alunos regularmente matriculados na EEB Santa Terezinha e seus familiares, pelos professores da escola, pela equipe diretiva, pelos membros do conselho tutelar do município, pelos membros do Creas, Cras, e pelo Ministério Público local.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Evasão e/ou Abandono escolar está na contra mão das metas estipuladas pela nossa Constituição Federal de 1988, que determinou a necessidade da universalização do ensino fundamental e o fim do analfabetismo em nosso país. Ao longo dos anos muitos estudos foram realizados em torno dos conceitos de Evasão e Abandono escolar, suas definições são variadas e complexas. Segundo Silva e Araújo (2017), esta complexidade muitas vezes atrapalha a interpretação correta das informações disponíveis. Várias formas de interpretação não permitem definir exatamente “evasão e abandono escolar”. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37).

Quando afirmamos que houve uma evasão escolar, entendemos que ocorreu uma fuga ou um abandono da escola por parte de um aluno em função da realização de outra atividade. Para Branco, Adriano, Branco e Iwasse (2022) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, nesse caso, aponta que “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

Para Machado (2009), a evasão escolar demonstra o fracasso da instituição escola: Tratar da evasão é tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória escolar. Este insucesso vai produzir no sujeito um sentimento de fracasso, independente do nível escolar em que esteja, pois, ao evadir-se da escola ele vê frustradas suas expectativas iniciais (MACHADO, 2009, p. 36). Com advento da COVID-19, professores, secretarias de educação, universidades, escolas, pesquisadores têm se debruçado em torno dos motivos relacionados à evasão e o fracasso escolar. Sabemos que o fracasso e a evasão escolar trazem consigo sérias consequências para a sociedade, assim como, gera violência, desemprego, e baixa qualidade de vida para os sujeitos envolvidos. Segundo Ferreira a evasão não possui uma única origem, assim como não possui e não terá uma fórmula mágica de se combater. Segundo Ferreira, devemos ter em mente que este problema não teve uma origem e por isso não terá um fim por si só, não estando simplesmente vinculado às políticas públicas governamentais, à desestruturação das famílias ou ainda a problemas cognitivos dos alunos. Seria mais uma soma de vários fatores. (FERREIRA, 2013, p.1). Sendo assim, é importante que possamos aprofundar nossos estudos diante de cada evasão escolar, levando em consideração que ela é um fenômeno que possui características variadas, peculiares e complexas, e que ao mesmo tempo pode ser vista por várias perspectivas. Para Oliveira e Magrone (2021), ... a evasão escolar não pode ser entendida distante de uma conjugação de elementos sócio-político-econômicos. A tarefa de refletir sobre

esse fenômeno educacional impõe o emprego de lentes constituídas de diferentes matizes e miradas em diferentes direções. Vê-se, portanto, que a natureza complexa e diversa constitui o substrato que fundamenta e aproxima os estudiosos da temática em tela. Assim, impõe-se o desafio de aprofundar o entendimento teórico-epistemológico sobre a evasão escolar (OLIVEIRA; MAGRONE, 2021, p.23).

Quando nos reportamos aos ensinamentos de Freire (2000), principalmente sobre seu olhar da importância da educação, onde ele afirma “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, nos deparamos com uma afirmação extremamente complexa, principalmente quando as relacionamos aos graves problemas de evasão enfrentado pelas escolas públicas brasileiras. Segundo Jesus (2023), baseando-se nas informações do PNUD, ele aponta que um em cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental abandonam a escola antes de concluir esta etapa. Buscando intensificar a luta pela garantia de que todos os alunos iniciem e concluam seus estudos é importante destacar que a **Evasão Escolar** não é um problema apenas da escola, dos professores e dos pais, mas sim de toda a sociedade. Portanto, todos devem estar empenhados em encontrar soluções para a mitigação deste problema, que já se tornou crônico em nossa sociedade.

Retornando aos conceitos de **desistência, evasão e abandono escolar**, podemos concluir que a evasão é o que mais vem sendo utilizado para caracterizar os alunos que deixam de frequentar as aulas durante o ano letivo, e que se faz necessário o acionamento das medidas de busca ativa para garantir o seu retorno a escola. Neste sentido, podemos sugerir a EEB Santa Terezinha a substituição do conceito de desistência utilizada em seu PPP por evasão escolar, seguindo as definições indicadas pelo próprio Inep, o qual caracteriza “evasão” como aquele aluno que sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

DISCUSSÕES

Ao analisarmos os resultados dos questionários que aplicamos de forma online a 22% do total de alunos regularmente matriculados na EEB Santa Terezinha obtivemos os seguintes resultados parciais: Segundo a pesquisa 19,3% dos alunos da escola residem com seus avós e 29,8% trabalha enquanto estuda. Quanto a composição familiar 80,4% informou que suas famílias são compostas de 3 a 8 pessoas, número muito acima da média do município que segundo do Site do g1 (2023), o município possui em média 2,96 pessoas por família.

Quando questionados sobre o nível de influência de alguns fatores que poderiam levar um aluno a abandonar a escola, para 58% dos entrevistados quem se envolve em brigas na escola possui de média a alta possibilidade de vir a se evadir-se da escola, assim como para os que se envolvem com drogas ilícitas com que foi apontada por 40% dos entrevistados como sendo de alta relevância para o abandono escolar. Já as reprovações e as notas baixas foram apontadas como sendo de média a alta relevância para as evasões escolares, 58% e 69% respectivamente.

No entanto, quando questionamos os alunos sobre o grau de importância de algumas características que poderiam contribuir para que um aluno não se evada da escola, 81% respondeu que os relacionamentos amigáveis entre os alunos na escola é de média e alta relevância para que um aluno não abandone a escola, já quando perguntado sobre a importância das relações amigáveis com os professores, para 79% dos alunos entrevistados esta característica é de média a alta relevância para se evitar uma evasão escolar. Também foi apontado pelos alunos como sendo de média e alta relevância para a redução da evasão escolar o desenvolvimento de projetos diferenciados do tipo saídas a campo para estudo, a autoridade da gestão escolar e a autoridade dos professores em sala de aula. Já quando perguntado sobre a importância do professor que houve, orienta, aconselha e ensina na

escola, para 88% dos entrevistados esta característica também é de média a alta relevância para a redução da evasão escolar.

Quando analisamos as respostas dos alunos que estão na condição de estudante e trabalhador, observamos que para 59,9% dos alunos entrevistados estar nesta condição é de alta relevância para uma evasão escolar. Ao mesmo tempo 76,4% deste mesmo público afirmou que nunca se afastou da escola, e quando fizemos esta mesma pergunta para os alunos que somente estudam este número cai para 60,9%, ou seja, trabalhar e estudar não é uma característica específica atrelada a evasão escolar.

Todavia quando analisamos as informações prestadas pelos alunos que possuem frequência escolar e que moram com seus avós, sobre a importância do professor que em sala de aula busca ouvir, orientar, aconselhar e ensinar, 100% respondeu que esta característica é de alta relevância para que um aluno não se evada da escola. Já quando perguntado para os alunos que residem com seus pais, sobre estas mesmas características 66,5%. Neste sentido, podemos concluir que os alunos que residem com seus avós apresentam maior carência afetiva quando comparado com os demais. Este sujeito necessita de maior atenção dos professores, principalmente referente a questão de ouvi-los e na medida do possível orientá-los para a vida, suprimindo quem sabe a figura materna ou paterna desta criança deste adolescente.

Nesta mesma pesquisa, quando buscamos informações referente ao aluno que trabalha enquanto estuda, constatamos que 65% das famílias desses alunos recebem algum tipo de benefício social. Enquanto entre os alunos que só estudam esse percentual cai para 55%. Essas informações nos chamam a atenção para as seguintes questões: Quem são os alunos que estudam e trabalham? Que trabalho eles desenvolvem? Que benefício social a família recebe? Qual é a relação do benefício social que a família recebe com o trabalho do aluno? O benefício social que a família recebe possui algum vínculo ou controle de frequência escolar dos filhos do beneficiário? O trabalho que este aluno vem desenvolvendo pode estar atrelado a uma futura evasão escolar?

Como vimos, mais que apontar certezas, mais uma vez apontamos questionamentos no sentido de que possamos entender quais são as relações que os alunos e seus familiares estabelecem com a sociedade, pois estes sujeitos estão sempre em busca de uma melhor qualidade de vida para si e sua família. Neste sentido, é importante que possamos entender e que possamos nos fazer entender que quanto mais nos afastamos dos processos de educação e formação profissional mais nos aproximamos das piores condições de vida, vindo a conviver certamente com a fome, com a falta de uma moradia digna, saneamento básico, trabalho e renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados esperados da presente pesquisa vão em direção de que possamos identificar quais são as principais causas da evasão escolar dos alunos da EEB Santa Terezinha. Ao mesmo tempo espera-se com a análise dos questionários e das entrevistas a identificação dos possíveis sinais de que um estudante pode vir a se evadir da escola, bem como, que ações e projetos desenvolvidos pela escola contribuem para a redução da evasão escolar, bem como, que ações, relações ou práticas pedagógicas desenvolvidos dentro das escolas vão na contramão desta perspectiva.

Ao mesmo tempo, espera-se que esta dissertação possa apontar as potencialidades e as possíveis fragilidades da rede de proteção à criança e adolescente do município.

Por fim, espera-se também que este trabalho possa contribuir com a elaboração de um protocolo de atendimento que tenha por objetivo subsidiar as escolas e demais instituições na prevenção e combate da evasão escolar.

AGRADECIMENTOS

UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
Professor orientador: Dr. Joel Haroldo Baade

REFERÊNCIAS

- BRANCO, E., ADRIANO, G., BRANCO, A., & IWASSE, L. (2020). **Evasão escolar: Desafios para permanência dos estudantes na educação básica.** *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 133-155.
doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781>
- FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar.** 2013. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000. (Edição organizada por Ana Maria de Araújo Freire.)
- G1 Educação - **Evasão escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- G1 Santa Catarina. **População de Lebon Régis (SC) é de 11.472 pessoas, aponta o Censo do IBGE. 2023.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/06/28/populacao-de-lebon-regis-sc-e-de-11-472-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2023.
- JESUS, José Raimundo. **Evasão escolar: um grande desafio da educação no Brasil.** Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/evasao-escolar-um-grande-desafio-da-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 14 set. 2023.
- MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006).** 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF, 2009.
- OLIVEIRA, J. A. M. DE; MAGRONE, E. **Evasão escolar: apreensões e compreensões em contexto adverso.** *Revista Labor*, v. 1, n. 26, p. 11-32, 1 nov. 2021.
- SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. DE L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** *Educação Por Escrito*, v.8, n.1, p.35-48, 29 jun. 2017.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS nº 10.639/2003 e 11.645/2008 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC

SOUZA, Odair de

Resumo: A presente comunicação expõe as observações realizadas a partir das apresentações das professoras formadoras no processo inicial de formação continuada para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Descreve, a partir dessa análise, como se deu o processo inicial de reflexão acerca da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC. Como a formação ainda está em andamento, não é possível vislumbrar resultados imediatos e efetivos, necessitando-se de um tempo de ajuste às unidades de ensino.

Palavras-chave: Formação de professoras. Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Educação para as relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

“Um sonho que se sonha só é apenas sonho, mas um sonho que se sonha junto é o começo da realidade”. Essa frase, difundida popularmente sem que se saiba com precisão sua autoria, serve de reflexão e abre esse texto para dizer que não há mudança/ transformação na educação na individualidade. O processo educativo coletivo sempre foi, é e será o melhor caminho para conduzir o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação de professores/professoras, que também é um processo de ensino-aprendizagem, deve acontecer neste formato: coletivo, dialógico e participativo.

Foi nessa perspectiva e dimensão que a Secretaria Municipal de Educação do município de Paulo Lopes/Santa Catarina pensou a formação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na sua Rede de Ensino. Foi um trabalho de conexão entre consultor, equipe da secretaria, docentes da rede (de toda a educação básica²) bem como gestoras e formadoras.

A Lei nº 10.639/2003, forjada nas lutas sociais dos movimentos negros, completou 20 anos em 2023. Após sua promulgação, em 09 de janeiro de 2003, os órgãos responsáveis pela implementação, entre eles o Ministério da Educação, lançou uma série de documentos, normativas e instruções para que órgãos oficiais de ensino, como secretarias estaduais e municipais de educação, bem como o Distrito Federal, pudessem dar prosseguimento a sua implementação.

¹ Educação Básica EEB Dr. Ivo Silveira, escolafred@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5338-8975>, <http://lattes.cnpq.br/7729200438811224>

² Compõem a educação básica todos os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental inicial e final e todo o ensino médio. Portanto, todos os docentes que trabalham com esse nível de ensino são docentes da educação básica (Manhães, 1998, p. 36).

Dentre os documentos e livros publicados, destacam-se: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 (Bras, 2005), Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2006), Superando o racismo na escola (Munanga, 2008). Chama a atenção, também, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013), pois aponta que são atribuições do governo municipal cumprir as legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação bem como do Ministério da educação referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, instituída pelo parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, as secretarias estaduais e municipais movimentaram-se ou, pelo menos, deveriam movimentar-se para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 bem como de suas diretrizes em suas redes de ensino.

O Estado de Santa Catarina, via Secretaria de Educação, por meio de um movimento curricular de reformulação de suas propostas de ensino, inseriu pela primeira vez de maneira evidente e mais substancial a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)³ como um dos temas centrais da Diversidade. Assim, a Proposta Curricular reformulada, conhecida como Proposta Curricular de Santa Catarina – formação integral na Educação Básica 2014 (Santa Catarina, 2014) traz um capítulo sobre diversidades e menciona que a ERER, como um dos temas das diversidades, deve ser uma das temáticas a serem implementadas em todo o estado e em toda a rede pública de Ensino. Em 2020, a Secretaria Estadual de Educação, seguindo as orientações nacionais do Ministério da Educação de reorientar seus currículos para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), elaborou o Currículo-Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) que traz um capítulo totalmente dedicado à ERER.

Para dar sequência a todo esse processo iniciado via documentos curriculares e estabelecer a obrigatoriedade da Lei, em 21 de fevereiro de 2022, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu, por meio da Resolução nº 004/2022, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Iniciou-se, assim, um processo lento, mas gradativo de implementação da ERER e das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 na rede

³ Doravante, chamada somente de ERER.

pública, com o objetivo de atender à demanda da diversidade étnico-racial no Estado. Infelizmente, essa ação não foi seguida pelas secretarias de educação da maioria dos municípios⁴. Apenas algumas secretarias municipais de educação sentiram-se motivadas ao cumprimento da lei e iniciaram o processo de formação de professores. Foi o que ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC.

E ASSIM, A FORMAÇÃO ACONTECEU...

A formação de professoras⁵ da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes em ERER partiu da necessidade que a Secretaria de Educação encontrou em implementar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para isso, a Secretaria chamou o professor Odair de Souza⁶ para que, juntos, pudessem pensar em um processo formativo que desse conta da demanda.

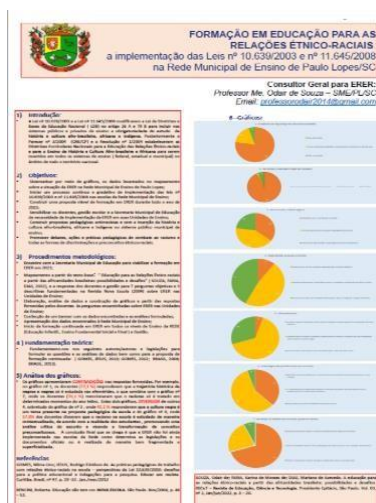
Dessa forma, após sucessivas reuniões, decidiu-se conjuntamente que, em um primeiro momento, seria feito um diagnóstico de como a Rede está trabalhando a ERER nas escolas. Este diagnóstico foi feito por meio de um texto (Souza; Faria; Dias, 2022) entregue e provocativo, com questões fechadas e abertas, para que fossem respondidos e, após isso, fez-se um levantamento por meio de análise das respostas e elaboração de gráficos de como estava a implementação da ERER nas escolas. A análise foi encaminhada à Secretaria de Educação no final de 2022.

Imagem 1 - Banner elaborado pelo consultor em ERER após análise e tabulação de dados

⁴ Uma pesquisa publicada recentemente no site Geledés (Instituto da Mulher Negra) indica que a maioria dos municípios brasileiros ainda não implementaram a Lei nº 10.639/2003 e nem as Diretrizes Curriculares em suas Redes de Ensino (Portal Geledés). A pesquisa mostra ainda que mais de 70% das cidades não cumprem a lei do Ensino Afro-brasileiro. Disponível em <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>. Acesso em 28 jul. 2023.

⁵ Adotar-se-a, a partir de agora, o substantivo feminino em respeito às docentes da Rede que se constituem majoritariamente de mulheres.

⁶ O professor Odair de Souza é efetivo na Rede Municipal de Ensino desde 2002, atuando com o ensino de História no Ensino Fundamental Final. Tem especialização em Educação e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Ensino de História, em cuja formação desenvolveu a dissertação com o título: “Educação para as relações étnico-raciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da Educação Básica” (2018). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolvendo a tese: “Memórias e experiências de estudantes quilombolas em uma escola de educação básica em interfaces com a educação para as relações étnico-raciais”. Tem diversos artigos publicados em capítulos de livros e revistas dedicados à ERER e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Assumiu a consultoria em ERER nas formações de 2023.



Fonte – Acervo pessoal do autor

Após a análise dos dados coletados e a tabulação dos resultados advindos dos questionários, constatou-se que os gráficos apresentavam contradições nas respostas fornecidas. Por exemplo, no gráfico nº 1, os docentes (77,1 %) responderam que a trajetória histórica de negros e negras só é estudada nas efemérides, o que combina com o gráfico nº 7, no qual os docentes (70,1 %) mencionaram que o racismo só é tratado em determinados momentos do ano letivo. Esses dois gráficos divergem de outros quatro, sobretudo do gráfico de nº 3, que registra os dados que mostram 42,1 % das respostas dos professores sinalizando que a cultura negra é um tema presente na proposta pedagógica da escola. Já no gráfico nº 6, observa-se que 57,8% dos docentes disseram que o racismo na escola é estudado de maneira contextualizada, de acordo com a realidade dos estudantes, promovendo uma análise crítica do assunto e visando a transformação de conceitos preconceituosos. A conclusão final a que se chegou é de que a EREER não é ainda implementada nas escolas da Rede como determinam as legislações e os documentos oficiais, ou é realizada de maneira bem fragmentada e superficializada.

Esta análise reforçou ainda mais a necessidade de formação continuada e sistemática em toda a educação básica. Assim, pensou-se numa programação formativa para os primeiros meses do ano de 2023, da seguinte forma: quatro horas para cada etapa de ensino (educação infantil, anos iniciais e finais, histórias e culturas indígenas, histórias e culturas quilombolas na escola) durante o primeiro semestre.

Em 02 de fevereiro de 2023, o professor/formador e coordenador da formação em EREER na Rede Municipal de Ensino em Paulo Lopes/SC abriu presencialmente os trabalhos do ano letivo com toda a rede com o tema: “Formação em educação para as

relações étnico-raciais: pode a escola mudar vidas? – a dimensão política e epistemológica da EREER na Educação Básica”.

Trouxe como contribuição à formação o conceito de Campo, inspirado em Pierre Bourdieu (2009) cuja ideia central foi compreender como os campos constituem um conjunto de conhecimentos a partir de diversos agentes que podem ser legislações, universidades, revistas, livros, congresso, cursos de formação, entre outras, tendo como função principal transmitir conhecimentos. A partir dessa “ideia universal” de transmissão de conhecimentos a partir dos campos, a pergunta que fica é: quem produziu esse conhecimento? Onde se produziu esse conhecimento? A quem interessa? Por quem foi produzido? Com quem? Qual o objetivo?

A reflexão do professor/formador foi voltada a acentuar que todo o conhecimento foi/ é produzido em um determinado contexto histórico e quase sempre com a intenção de atender a alguns interesses específicos. Esses conhecimentos na grande maioria das vezes são internalizados por nós como “naturais” e, portanto, sem nenhuma análise crítica, bem como não são interseccionalizados por meio de conceitos como de gênero, classe e raça. Ou seja, na imensa maioria das vezes, é um conhecimento derivado de uma “concepção branca” de mundo, eurocentrada, patriarcal, cristã, heterossexual, etc. Nesse sentido, o conceito de raça foi um elemento que permeou toda a formação, fundamentado em Anibal Quijano (2007).

A partir dos conceitos centrais de raça, colonialidade e racismo, o formador apresentou, por meio de diversos exemplos, como o racismo se materializa na prática no cotidiano das salas de aula e das escolas. Apontou que nossas escolhas políticas refletem nossas escolhas epistemológicas e que é a partir delas que assumimos um compromisso político ou não com as vidas. Ao adotarmos esse compromisso político e epistemológico com a educação para as relações étnico-raciais, a vida de crianças, adolescentes e jovens negros/negras e indígenas está em primeiro lugar.

Ainda, no mesmo dia, a formadora professora Janaina Amorim da Silva⁷ deu enfoque à importância de se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula, obedecendo assim o preceito legal advindo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Destacou também o que preconizam as Leis nº 10.639/2003 e

⁷ Professora de história da Rede Municipal de Ensino de São José. Graduada em História e mestra em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em cuja formação desenvolveu a dissertação intitulada: O cotidiano das populações afrodescendentes em São José na primeira metade do século XX. É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desenvolveu a tese: Performances multidimensionais de resistências decoloniais do coletivo Ação Zumbi. Coordenou o setor de Educação para as Relações Étnico-raciais (2007 – 2016) da Secretaria Municipal de Educação de São José/SC. Tem artigos publicados sobre o tema Educação para as relações étnico-raciais em livros e revistas especializadas.

11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), instituído pelo parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação.

A professora Janaína reforçou que o objetivo da EREER é reeducar as relações étnico-raciais, com a finalidade de superar o racismo e as desigualdades raciais no Brasil. Trouxe vários conceitos dos pesquisadores/pesquisadoras do tema, como racismo – e suas consequências em todos os âmbitos da vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens negros e indígenas, bem como maneiras de enfrentá-los. Aliados a este conceitos trouxe outros secundários – embora não de menor importância – como branquitude e branquidade.

Afirmou que uma educação antirracista só acontece, de fato, se houver força de vontade política dos docentes da rede e de toda a equipe, incluindo os gestores das escolas e profissionais das áreas administrativa e pedagógica, a Secretaria de Educação e assessoria, entre outras pessoas que exercem funções no sistema educacional e que queiram efetivamente aprender o letramento racial. Trouxe ainda uma série de experiências antirracistas, ocorridas nas escolas do município de São José/ SC, de quando a mesma foi Coordenadora do setor de educação para as relações étnico-raciais na Secretaria Municipal de Educação nessa cidade.

Na Educação Infantil, a formação em EREER ficou por conta da professora Priscila Cristina Freitas⁸ que, no dia 18 de maio de 2023 apresentou a proposta de formação, tematizando “A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil por meio da literatura infanto-juvenil afro-brasileira”. Ela destacou várias obras infantis escritas por mulheres negras e que trazem o negro como tema central.

A referida formadora deu destaque ao livro “O orocongo do menino gentil”, escrito por ela. Ao apresentar o livro, destacou as características de uma literatura desse porte para a educação infantil como a musicalidade, o movimento, o lúdico, os espaços narrativos como escola, casa, comunidade, os instrumentos musicais, entre outros elementos da cultura afro-brasileira. Eles podem ser encontrados no livro e são referências fundamentais para a infância.

Além do livro acima citado, a referida autora ainda apresentou outras obras da literatura afro-brasileira como Antonieta, Triolé-Triolé, O mundo de Oyá, Nós, vovó e os livros. Todos são livros escritos por mulheres negras catarinenses. Aliado a isso,

⁸ Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em cuja formação desenvolveu a dissertação: “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos”. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

performatizou ritmos e sons, como meio de sensibilizar e motivar professoras e crianças a se empenharem no tema em sala de aula.

Para os docentes dos anos iniciais e finais, a professora formadora Carol Lima de Carvalho⁹, no dia 18 de julho de 2023, trouxe como tema “Caminhos para uma educação antirracista”, destacando a contextualização histórica do racismo no mundo e no Brasil, bem como as diversas manifestações do mesmo em todos os sentidos: interpessoal, institucional, epistemológico, religioso e recreativo. Definiu conceitualmente cada um deles, ao mesmo tempo em que propôs estratégias de enfrentamento, por meio de uma educação antirracista, através de coletivos negros.

Aliados aos coletivos e organizações negras (irmandades e sociedades religiosas, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras de Santa Catarina) como estratégias antirracistas, propôs ainda outros, como o estudo sistemático e profundo do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, sobretudo do capítulo dedicado à ERER. Destacou as leis e normativas federais, estaduais e municipais que tematizam a ERER, os valores afro-brasileiros e o estudo e entendimento dos conceitos de memória, cultura, história, estética, corpo, expressão, entre outros, bem como os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005).

Para finalizar, a formadora apresentou atividades realizadas em sala de aula com seus estudantes, como: palestras realizadas por angolanos que moram em Santa Catarina, mas particularmente em Florianópolis, e que, na sala de aula, apresentaram os costumes, culturas, idiomas e danças angolanas, contação de histórias sobre povos antigos de África como Reino de Benin, pinturas africanas de perspectivas nigerianas entre outras atividades que focaram o combate ao racismo e a todas as formas de preconceitos e discriminações.

No dia 19 de julho de 2023, a professora formadora Adriana Ferreira da Silva¹⁰, atendendo toda a Rede de Ensino (da Educação Infantil aos Anos Finais) estabeleceu uma conexão entre os quilombos do passado e os remanescentes quilombolas na atualidade, com ênfase na história dos quilombos no Brasil e, particularmente, em Santa

⁹ Graduada e licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), tendo desenvolvido a dissertação: “Trajetórias de mulheres negras em Florianópolis: transmitindo entre oralidades e letramentos”. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde desenvolve a tese: Narrativas e memórias de mulheres negras: as escolas de samba e o carnaval em Florianópolis (1970 -2019).

¹⁰ Professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas quilombolas da rede estadual de Ensino de Santa Catarina. Graduada e licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) onde desenvolveu a dissertação: “A formação docente crítica no curso de licenciatura em educação do campo: - UFSC: um olhar a partir de Paulo Freire”. É presidente Estadual do Coletivo de Mulheres Quilombolas de Santa Catarina.

Catarina bem como a reconfiguração do conceito de quilombo. Reforçou a importância de se vincular os estudos de histórias, memórias e patrimônios dos quilombos na Educação Básica, bem como trouxe à tona a definição de comunidades quilombolas, segundo o decreto 4.887/2003.

A professora definiu e caracterizou as comunidades quilombolas no Brasil, apresentando dados estatísticos, mapas e conceitos que focalizam a existência e resistência ancestral, cultural e territorial dos africanos no Brasil e no quilombo como identidade africana, alimentação, festas, mulher quilombola, tradições, saberes ancestrais, entre outros. Apresentou ações políticas para a superação do racismo estrutural e fortalecimento quilombola, por meio de movimentos e organizações negras e quilombolas, como a “Coletivo Mulheres Quilombolas de Santa Catarina”. Adriana finalizou sua apresentação com a belíssima canção de Cynthia Erivo – Stand Up¹¹ que aborda temas relacionados à liberdade, bem como à insistência, luta e união de todos e todas para o enfrentamento ao racismo.

Todas as professoras formadoras incentivaram, motivaram, reforçaram e sensibilizaram para a importância da elaboração de projetos em EREER e em ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em toda a educação básica, em todo o ano letivo, compreendendo todo o currículo escolar e envolvendo todos os componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as formações em Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, que se encerrou no dia 19 de julho de 2023, percebeu-se uma intensa dedicação e apreço por parte das professoras da Rede na proposta de elaboração de projetos em relação ao tema. Ficou acordado que esses seriam desenvolvidos no segundo semestre de 2023, culminando com a socialização coletiva na “Semana da Consciência Negra” do corrente ano.

Entende-se que a Educação para as Relações Étnico-raciais é um processo que deve permear o currículo durante todo o ano letivo. No entanto, devido à demanda de tempo e ao formato em que a formação aconteceu, optou-se pela realização dessa primeira amostra em novembro de 2023.

Essa é uma formação ainda inconclusa e, portanto, ainda sem resultados efetivos, o que só acontecerá a partir da implementação sistemática, durante o ano de

¹¹ Cynthia Erivo – Stand Up (Tradução) – Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=hTMK_u6sNmw Acesso em: 20 ago. 2023.

2024. É objetivo da Secretaria de Educação que em 2024 todos os docentes possam implementar a ERER em todo o plano de ensino, garantindo, assim, que as escolas sejam ambientes acolhedores a todos e todas e um espaço de combate a toda forma de preconceitos, discriminações e, especialmente, ao RACISMO.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017, 600 p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 29 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003** que 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. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 29 jan. 2023.

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". Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL, **Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 236 p.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006, 261 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC/SECADI, 2013, 104 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, 322 p.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 22, nº 69, abr/jun. 2017, p. 539 – 564.

DEBUS, Eliane. **Triolé, triolé**: Poemas de Cruz e Sousa, vamos ler. Florianópolis: editora Cruz e Sousa, 2021.

DEBUS, Eliane. **Antonietta**. Tubarão: Copiart, 2020.

FREITAS, Priscila Cristina. **O Orocongo do menino gentil**. Tubarão: Copiart, 2021.

MANHÃES, Luiz Carlos Lopes. **Implantando a educação básica** – orientação e legislação necessária para entender e aplicar a nova LDB. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1998.

MARQUES, Giselle Nascimento. **O Mundo de Oyá**. Florianópolis: edições da autora, 2017.

MASSI, Luciana; AGOSTINI, Gabriela; NASCIMENTO, Mateus Monteiro. A teoria dos campos de Bourdieu e a educação em ciências: possíveis articulações e apropriações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 21. Jan/dez/2021, p. 1 – 29.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **Nós, vovó e os livros**. Florianópolis: Cruz e Sousa, 2022.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008, 200 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder y classificacion social. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas alla del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana/Instituto Pensar/Universidade Central/IESCO/Siglo del Hombre editores, 2007, p. 93 -126.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular** – Formação integral na Educação Básica – 2014. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2014, 2014, 192 p.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019, 492 p.

SANTA CATARINA. **Resolução** nº 04 de 21 de janeiro de 2022 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

SOUZA, Odair de; FARIA, Karina de Moraes de; DIAS, Mariana de Azevedo. A educação para as relações étnico-raciais a partir das africanidades brasileiras: possibilidades e desafios. **RECeT – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Vol. 3, nº 1, jan/jul/2022. p. 03 -20. TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: Valores afro-brasileiros na educação. **Boletim Salto para o Futuro**. Boletim 22. Novembro de 2005. p. 30 – 36.

A CONTRIBUIÇÃO DAS LENDAS FOLCLÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, DA VALORIZAÇÃO E PERPETUAÇÃO DA CULTURA LOCAL

VICENTIM, Suéli Taiane¹
NOGARA, Glaucia²

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de atividade alusiva ao folclore, neste caso especificamente as lendas folclóricas dos municípios de União da Vitória/PR e Porto União/SC. A ação foi realizada na Escola Municipal Professor Didio Augusto, no município de União da Vitória/PR. Tal atividade contemplou as turmas de 3º, 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, tendo como objetivo a valorização e a perpetuação da cultura local. Apesar de ser uma atividade (palestra) de curta duração, a mesma abordou o conceito de folclore/lenda, aspectos culturais e históricos dos municípios referidos e a narração de quatro lendas folclóricas locais. Constatou-se, ao final da atividade, que os estudantes possuem conceitos simplórios sobre tais assuntos, já possuíam conhecimento de algumas lendas locais e se sentem empoderados quando se apropriam da sua identidade cultural.

Palavras-chave: Folclore. Lendas. Cultura. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O Folclore compreende as diversas manifestações culturais de cada sociedade, como as canções, festas, receitas, superstições, lendas, literatura, artes, jogos, brincadeiras e demais tradições populares que se perpetuam através das gerações, principalmente pela comunicação oral, no ato de ouvir e falar. Outrossim, o dia do Folclore no Brasil é comemorado no dia 22 de agosto, o qual foi oficializado por meio do Decreto nº 56.747, assinado pelo presidente da época, o militar Humberto de Alencar Castello Branco e pelo então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda (Brasil, 1965). Dentre as manifestações culturais que compõem o folclore, neste momento, será destacado um relato de experiência tendo como base as narrativas folclóricas (lendas) locais.

Os municípios de União da Vitória/PR e Porto União/SC trazem em seus contextos históricos e culturais narrativas folclóricas (lendas) que são tradicionalmente conhecidas pelos munícipes. Com intenção de manter viva essa tradicionalidade, aliada ao fato da valorização da cultura local e comemoração do dia do folclore, foi realizada no dia 17 de agosto de dois e vinte e três, nas dependências da Escola Municipal Professor Didio Augusto no Município de União da Vitória/PR, uma palestra para os estudantes dos 3º, 4º e 5º Anos do Ensino

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Coordenadora de Alimentação Escolar/Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória/PR. Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

E-mail: suetaiane@yahoo.com.
<http://lattes.cnpq.br/9484302253430162>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8851-2005>.

Lattes:

² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARRP). Professora da Educação Básica na EM Professor Didio Augusto. Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB
E-mail: nogglucia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5626727198612835>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-426X>.

Fundamental I, intitulada como “As lendas folclóricas de União da Vitória/PR e Porto União/SC”,

Trabalhar com a cultura local é dar voz ao que foi construído pelos antepassados, é valorizar aquilo que, de fato, é do povo; é oportunizar o conhecimento, é esperar a continuidade das manifestações culturais através das gerações vindouras e estar em consonância com o que preconiza os documentos nacionais como a Constituição (1988), a LDB (1996) e BNCC (2018). Esses abordam, em suas redações, a relevância do acesso e oportunidade dos cidadãos em conhecer, valorizar e fruir as diversas formas de manifestação cultural de seus povos, as quais devem ser incorporadas aos currículos escolares.

DESENVOLVIMENTO

O conteúdo abordado na atividade descrita neste trabalho é fruto de um Produto Educacional, elaborado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (PPGEB/UNIARP), Caçador/SC. A palestra foi realizada em dois momentos, primeiramente com as duas turmas de 5º Ano e, posteriormente, com as turmas de 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Ao levantar os conhecimentos prévios dos estudantes (de forma oral), percebeu-se que os mesmos possuem concepções simplórias sobre o folclore e conhecimento de algumas lendas locais, visto que os docentes da instituição abordam o tema em suas aulas.

Com a utilização de *slides*, houve a explanação do que é folclore, a definição de lenda e a demonstração da relevância desses na identidade cultural de cada sociedade. Foi feita, ainda, uma breve introdução sobre os aspectos históricos e culturais dos municípios de União da Vitória/PR e Porto União/SC. Dentre as lendas que compõem o folclore dos referidos municípios, elencam-se aqui as narradas aos estudantes: “Lenda da Casa dos Amazonas”, “Lenda do Mausoléu da Família Amazonas”, “Lenda da Serpente do Rio Iguaçu” e “Lenda do Diabo do Clube Floresta”.

Durante as narrações, percebeu-se que as lendas locais aguçaram a imaginação dos estudantes. Os mesmos estavam atentos para ouvi-las e para socializarem as suas considerações acerca do que foi abordado, com base naquilo que já foi trabalhado em sala de aula e, também, dos conhecimentos que são advindos das suas vivências em família e sociedade.

Dessa forma, percebe-se que a cultura está presente no nosso cotidiano, na identidade cultural dos povos, perpetuando-se nas sociedades e, conseqüentemente, nos ambientes escolares, através dos possíveis vieses de representações e manifestações culturais que permeiam e perpassam o pensar, o agir e o ser de cada indivíduo e seu ambiente. Megale (2011, p. 12) informa que “o folclore, apesar de não percebermos, acompanha a nossa existência e tem grande influência na nossa maneira de pensar e agir”.

Não obstante, vale destacar que a escola, enquanto espaço de relações sociais e de ensino/aprendizagem, possui contato direto com estas variáveis culturais que ora se aproximam e que ora se contrapõem entre passado e presente, advindas diretamente da realidade de seus educandos com seus antepassados, seu presente e com toda a historicidade da comunidade escolar. Reconhece-se a notoriedade de resgatar, manter e valorizar os enlaces folclóricos da humanidade, destacando as potencialidades que a escola possui. Isso pode ser feito através da abordagem formal ou informal de contemplar as características das manifestações culturais em seus conteúdos, sem distanciar o educando da sua realidade cultural atual, na medida em que também compatibiliza e preserva a ancestralidade e favorece o conhecimento e a vivência de novas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças pequenas têm a curiosidade aguçada e possuem a necessidade de compreender o ambiente em que vivem. Por vezes, essa necessidade está ligada à

construção de sua identidade e pertencimento. Dessa maneira, as lendas folclóricas apresentam-se como possibilidades de trabalho pedagógico de forma multidisciplinar, envolvendo a valorização das culturas locais, garantindo a perpetuação através das gerações vindouras, desenvolvendo o respeito e empatia pelas diversas culturas.

Ao finalizar a atividade aqui descrita, foi possível perceber que os estudantes se sentem empoderados quando se apropriam da sua identidade cultural. O fato revela a importância da continuação da narrativa dessas lendas, evitando-se o esquecimento e promovendo a memória folclórica local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **República Federativa do Brasil**. Decreto 56.747/65 de 17 de agosto de 1965. Brasília, DF. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116176/decreto-56747-65>. Acesso em 11 de agosto de 2023.

MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore Brasileiro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ORIENTADOR DE CONVIVÊNCIA, O CASO DA ESCOLA GRACIOSA PEREIRA EM CAÇADOR, SC

FROGUEL, Luciano¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

O trabalho se caracteriza como um relato de experiência, descrevendo as atividades do cotidiano profissional do orientador de convivência da Escola de Ensino Fundamental Graciosa Copetti Pereira, localizada em Caçador, Santa Catarina. O objetivo principal é refletir acerca dos desafios enfrentados na atuação desse profissional no ambiente escolar durante o ano de 2021, com o retorno das atividades presenciais de ensino, após as medidas de distanciamento social impostas em decorrência da Pandemia de Covid-19. Além disso, tem-se como objetivos específicos analisar e discutir teorias e vivências ocorridas durante esse período na escola. As atividades realizadas para o desenvolvimento do trabalho na instituição, no período aqui em análise, foram alinhadas com o Plano de Contingência Educacional (Santa Catarina, 2020) e outras diretrizes escolares. No entanto, algumas dificuldades e limitações foram observadas no desenvolvimento da atividade, especialmente devido à situação excepcional do momento e às condições dos estudantes em aspectos sociais, educacionais e emocionais. Após a superação do momento pandêmico, ainda restam temas relevantes na educação, como a vulnerabilidade social, entre outros, que são problemas complexos e amplos que precisam ser enfrentados.

Palavras-chave: Educação. Orientador de convivência. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é um processo complexo e desafiador, que envolve a atuação de diversos atores, como a direção, os professores, os funcionários e os pais. Nesse contexto, é fundamental a contribuição do orientador de convivência, um profissional que desempenha um papel significativo na escola. No âmbito da educação integral, destaca-se a importância desse profissional na promoção da convivência democrática e na valorização da solidariedade humana.

Segundo Pasini e Zucolotto (2020), a convivência democrática é um elemento essencial para a construção de uma escola justa e inclusiva. Ela se baseia no respeito mútuo, na valorização das diferenças e na participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, o orientador de convivência atua como mediador, promovendo espaços de diálogo e reflexão, incentivando práticas democráticas e auxiliando na resolução de conflitos.

A formação integral dos alunos, por sua vez, é um processo que visa o desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, o orientador de convivência desempenha um papel fundamental, auxiliando os alunos em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Conforme apontado por Souza (2015), o orientador atua em parceria com os professores, a escola e os pais, oferecendo suporte e orientação, além de promover atividades que contribuam para a formação integral dos alunos.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). lucianofroguel@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-5675-5524>, <http://lattes.cnpq.br/8153678814258633>.

² Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

No contexto da pandemia da Covid-19, a gestão escolar enfrentou novos desafios, como a necessidade de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de forma gradualmente presencial. Nesse cenário, o orientador de convivência foi demandado a desempenhar um papel fundamental. De acordo com Gonçalves *et al.* (2021), o papel do orientador foi essencial, nesse processo, para manter a convivência democrática, promovendo espaços de interação e diálogo entre os alunos, estimulando a participação ativa e auxiliando na adaptação ao novo formato de ensino, no qual predominou o distanciamento social.

Diante disso, este relato de experiência tem como objetivo principal desenvolver uma reflexão a respeito da atuação desse profissional no ambiente escolar ao longo do ano de 2021, em meio à retomada das atividades presenciais de ensino. Como objetivos específicos, pretende-se analisar e apresentar discussões teóricas e experiências vivenciadas durante esse período na escola de ensino fundamental Graciosa Copetti Pereira, localizada no bairro Bello, em Caçador-SC.

ATUAÇÃO DO ORIENTADOR DE CONVIVÊNCIA

A Pandemia de 2020 trouxe inúmeros desafios para a educação, dentre eles o fechamento das escolas por um período que foi mais ou menos estendido, dependendo de cada estado do Brasil. Em Santa Catarina, já no início do ano letivo de 2021, as aulas foram sendo retomadas de maneira presencial na rede estadual de educação, conforme determinado pela portaria conjunta SES/SED/DCSC nº 983/2020. Nesse sentido, a Secretaria de Educação (SED-SC) lançou um chamamento e realizou a contratação de profissionais para atuarem como professores orientadores de convivência (Santa Catarina, 2020).

Os desafios da Pandemia ressoaram no que se chama de promoção da convivência democrática. Segundo Freire (1996), a convivência democrática é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O orientador pode trabalhar para criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, no qual todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. Para isso, ele pode realizar atividades com os alunos, professores e funcionários, de modo a:

Contribuir para a formação integral dos alunos: o orientador pode auxiliar os alunos em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, promovendo autonomia, responsabilidade e participação na vida escolar. Para isso, ele pode realizar atividades de orientação individual e em grupo com os alunos, além de apoiar os professores em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Vygotsky (1998) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, o que na pandemia ficou prejudicado e precisava ser mediado e controlado pelo orientador de convivência.

Atuar como mediador de conflitos: o orientador pode intervir em situações de conflito entre alunos, professores e funcionários, buscando soluções pacíficas e justas. Para isso, ele deve ter habilidades de mediação e resolução de conflitos. Segundo Gadotti (2009), a mediação de conflitos é uma estratégia eficaz para promover a convivência harmoniosa e a construção coletiva de soluções.

Promover a interação e a integração entre os alunos: o orientador pode organizar atividades que promovam a interação e a integração entre os alunos, mesmo que eles estejam distantes fisicamente. Essas atividades podem incluir debates, grupos de discussão e projetos colaborativos, conforme a proposição do Plano de Contingência Educacional de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020).

Atender às necessidades socioemocionais dos alunos: o orientador pode prestar apoio aos alunos que estão enfrentando dificuldades socioemocionais devido à pandemia. Isso inclui oferecer espaços de escuta e acolhimento, encaminhar para profissionais especializados e promover atividades que trabalhem o bem-estar emocional dos alunos (Goleman, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar é um processo complexo que envolve múltiplos atores e desafios, e o papel do orientador de convivência se mostra fundamental para a promoção da convivência democrática e da formação integral dos alunos. Ao longo deste trabalho, exploramos a importância dessa figura e sua atuação tanto no contexto da escola pública quanto no contexto da pandemia da Covid-19.

Por meio de suas ações, esse profissional contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e democrático, no qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Através de atividades de formação, o orientador pode disseminar valores como direitos humanos, diversidade e inclusão, fomentando uma cultura de respeito mútuo e valorização das diferenças. Além disso, ele também desempenha um papel importante ao auxiliar os alunos em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa na vida escolar.

No contexto da Pandemia, o orientador de convivência enfrentou novos desafios, como a necessidade de adaptar suas práticas ao ensino remoto, atividades administrativas, entre outras. Nesse sentido, foi fundamental seu apoio e orientação aos alunos e professores, auxiliando-os na adaptação e superação dos desafios impostos por um novo formato de ensino. Além disso, tanto no período da pandemia quanto em demais contextos, o orientador pode promover a interação e integração entre os alunos, mesmo a distância, por meio da organização de atividades que estimulem a participação e colaboração. Também é importante destacar que o orientador deve estar atento às necessidades socioemocionais dos alunos, oferecendo suporte e acolhimento àqueles que enfrentaram dificuldades decorrentes da pandemia e, ainda hoje, sofrem as consequências do período de distanciamento na formação escolar.

DESAFIOS PERCEBIDOS

Foram percebidos inúmeros desafios durante a atuação no contexto da Pandemia de Covid-19 no ano letivo de 2021, especialmente relacionados às atribuições do professor orientador de convivência e ao papel efetivamente desempenhado no ambiente escolar. Por conta das medidas sanitárias, as atividades ficaram mais restritas a acesso e controle, mediação, recreação e suporte às atividades administrativas da secretaria escolar. Contudo, foi bastante proveitoso atuar na totalidade do ambiente escolar, pois foi possível perceber falhas, limitações, mas também possibilidades.

Alguns desses desafios se sobressaíram, principalmente pelo grau de relevância e o impacto que ocasionou no ambiente escolar. Um exemplo é o caso de violência ou negligência familiar percebida em alguns alunos, além das situações de vulnerabilidade social e situações difíceis de serem resolvidas apenas no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com esse contexto, pode-se notar, de maneira geral, um grande engajamento da comunidade escolar na compreensão da excepcionalidade do momento vivenciado, bem como no apoio mútuo para desenvolver as atividades. Isso foi exitoso, pois trouxe um pouco de conforto e normalidade em um ambiente caótico que desafiou tanto a comunidade escolar quanto a sociedade como um todo naquele momento.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento aos professores e gestão pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Graciosa Copetti Pereira, pelo apoio fornecido durante todo o ano letivo de 2021, aos pais e alunos que contribuíram para um ambiente mais agradável e acolhedor dentro da dinâmica e dos desafios enfrentados no período de Pandemia.

REFERÊNCIAS

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

GADOTTI, M. **Mediação de conflitos no contexto escolar**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOLEMAN, D. **A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva. 1996.

GONÇALVES, G. K. B.; BIZARRO, V. G.; DOMINGUES, C. L. K. O papel do orientador pedagógico no âmbito escolar perante a pandemia da Covid-19. **Anais da XV Mostra Científica do CESUCA**, n. 15, nov. 2021. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/1997>. Acesso em: 11 set. 2023.

PASINI, A. L. W.; ZUCOLOTTI, M. P. da R. A escola e a convivência democrática. **Revista Ciranda**, v. 4, n. 2, p. 17-27, 2020. <https://doi.org/10.46551/259498102020015>. Acesso em: 11 set. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação (SED). **Plano Estadual de Contingência-Educação**: para prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de Educação/Ensino (PLANCON-EDU/COVID-19). 2020. Disponível em: <http://bit.ly/plancon-edu>. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUZA, E. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2015. <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i2.13654>. Acesso em: 11 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE ACUMULADO NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

BARUFFI, Pedro Paulo¹
MAZZURANA, Elis Regina²

RESUMO

As recentes políticas educacionais brasileiras dialogam diretamente com uma agenda dos organismos internacionais, dessa forma ao analisar a Reforma que estabeleceu o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa-se que essas mudanças colaboram diretamente para uma formação específica no Brasil, a que atenda aos rumos neoliberais. Dessa forma essa pesquisa analisa como o currículo flexibilizado possibilita um esvaziamento do conhecimento historicamente acumulado. A pesquisa é do tipo estado da arte que mapeou 18 artigos entre os anos de 2018 à 2022, as plataformas utilizadas foram a Scielo e a Capes periódicos. Os estudos analisados apresentam discussões contundentes sobre a flexibilização do currículo e o quanto isso impacta negativamente o conhecimento historicamente acumulado, dessa forma observamos que essas mudanças nas políticas educacionais direcionam os estudantes para uma formação frágil de adaptabilidade das instabilidades do capitalismo proporcionando uma mão de obra flexível e ajustável para as novas demandas.

Palavras-chave: Currículo. Flexibilização. Novo Ensino Médio. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Desde 2017, com a implementação da lei que reformulou o ensino médio no Brasil, temos observado um aprofundamento das discussões em várias vertentes relacionadas a esta etapa da educação. Essa reforma foi marcada por inúmeras tensões, em grande parte devido à sua natureza autoritária, uma vez que a nova lei foi promulgada por meio de medida provisória sem consultar os responsáveis pela oferta pública do ensino médio (SAVIANI, 2020).

As mudanças significativas que requerem a reorganização do ensino médio em todos os estados brasileiros abrangem desde o aumento da carga horária até a flexibilização do currículo, destacando-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em 2018. É relevante ressaltar o foco predominante nas discussões em torno do currículo, como apontado por Costa (2018). Esse intenso debate sobre o currículo parece desviar a atenção de outros problemas históricos que afetam o Ensino Médio no país. Parece haver a crença por parte dos formuladores do Novo Ensino Médio de que apenas as mudanças no currículo são suficientes para resolver as questões de negligência histórica que têm prejudicado o ensino médio no Brasil.

Dado o destaque que o currículo tem recebido com a nova lei do Novo Ensino Médio, este estudo tem como objetivo analisar como o currículo flexibilizado possibilita um esvaziamento do conhecimento historicamente acumulado.

METODOLOGIA

Para atingir nosso objetivo proposto, empregamos a 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,

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: pedro.baruffi@uniarp.edu.br.
<http://lattes.cnpq.br/9730743725611041>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: elis.regina@uniarp.edu.br.
<http://lattes.cnpq.br/8647921335861245>

utilizamos a string de busca "flexibilização curricular" e "ensino médio", limitando a pesquisa a conteúdos em português. O período de análise abrangeu os anos de 2018 a 2022.

Na plataforma Scielo, encontramos apenas um artigo relevante, enquanto no Portal de Periódicos CAPES localizamos 18 artigos. Entretanto, excluímos quatro deles, uma vez que eram específicos das áreas de linguagem, ciências da natureza e ciências sociais aplicadas, não abordando as discussões necessárias para atender ao objetivo delineado neste estudo.

Neste estudo, optamos por adotar uma abordagem qualitativa, de acordo com Richardson (1999) a pesquisa qualitativa ganha particular relevância em situações nas quais a compreensão de aspectos psicológicos, como atitudes, motivações, expectativas e valores, se revela complexa e não pode ser totalmente capturada por outros métodos de coleta de dados. O presente trabalho é classificado como pesquisa bibliográfica no estilo "estado da arte," com base nas considerações de Romanowsky e Ens (2006, p. 39), que afirmam que "estudos de estado da arte podem desempenhar um papel fundamental na construção do campo teórico de uma área de conhecimento, uma vez que buscam identificar as contribuições significativas para o desenvolvimento da teoria e prática pedagógica".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

No artigo de França e Voigt (2022), é claramente perceptível o crescente interesse em torno do currículo. Os autores destacam que as propostas curriculares estão constantemente em disputa, uma vez que desempenham um papel fundamental na formação da identidade dos jovens. Além disso, eles enfatizam que o novo ensino médio abriu espaço para instituições de interesse privado na educação, o que, em sua opinião, tem um impacto negativo na natureza democrática da educação.

O texto de França e Voigt (2022) também oferece uma análise significativa sobre a incorporação dos aspectos socioemocionais, um tema que vem ganhando destaque no debate curricular, especialmente no ensino médio. Isso ocorre porque a lógica do mercado exige que os jovens estejam cada vez mais preparados para enfrentar as instabilidades do capitalismo. No entanto, os autores ressaltam que a vida vai muito além desses aspectos socioemocionais e argumentam que a educação deve garantir que os jovens tenham acesso ao conhecimento acumulado, pois é dessa maneira que ocorre uma verdadeira emancipação. Nos estudos de Araújo (2018), as mudanças no currículo têm um impacto direto na dificuldade de proporcionar uma formação científica sólida aos jovens do ensino médio, tornando mais difícil para os jovens trabalhadores acessarem conhecimentos críticos e racionais. Nas reflexões do autor, a flexibilização curricular compromete a democratização da escola e negligencia os interesses das juventudes, substituindo uma formação emancipatória pela adaptação às demandas do mercado.

Nos estudos de Costa e Bollmann (2018), surge uma preocupação em relação aos impactos da flexibilização curricular nas condições de trabalho dos professores, uma preocupação também evidente nos trabalhos de Bodião (2018) e que é amplamente abordada no artigo de Ferretti (2018). Para esses pesquisadores, as mudanças curriculares têm repercussões significativas em várias áreas.

O professor Ferretti (2018) destaca uma preocupação em relação à escolha dos itinerários formativos, considerando-a uma ilusão, pois, em sua visão, é impossível que os estudantes tenham verdadeira liberdade de escolha, dadas as limitações das escolas brasileiras. Ele argumenta que os estudantes estão restritos às opções oferecidas pelas escolas e professores, o que limita suas escolhas.

Na mesma linha de pensamento do autor mencionado no parágrafo anterior, Bodião (2018) alerta para as situações enfrentadas em cidades pequenas, onde existe apenas uma escola de ensino médio. Ele destaca a dificuldade de encontrar profissionais formados em áreas específicas, o que representa um risco real de empobrecimento do conhecimento cultural e científico. Isso se torna ainda mais evidente quando os itinerários formativos são confrontados com a realidade das escolas, e o discurso inovador de mudanças muitas vezes não se concretiza.

Na perspectiva de Costa e Bollmann (2018), há uma desvalorização dos professores do novo ensino médio, tanto devido à própria reforma quanto às mudanças na flexibilização curricular. Para esses autores, a flexibilização do currículo não contribui para a melhoria da formação dos professores. É importante destacar que, à medida que os itinerários formativos ganham espaço no currículo do novo ensino médio, há uma redução na carga horária dos professores especializados em suas áreas, sem o devido respeito pelas formações de professores no Brasil.

Em outra obra, Costa (2018) destaca um problema persistente no Ensino Médio, que é a presença significativa de professores temporários que frequentemente trabalham em diversas escolas e lidam com várias turmas. Essa situação tende a se agravar, especialmente em estados nos quais os professores perdem suas turmas devido à introdução de novas disciplinas, forçando esses profissionais a se deslocarem entre diferentes instituições, o que dificulta a prestação de um ensino de qualidade. O autor enfatiza que a flexibilização curricular, por si só, não resolverá os problemas históricos do Ensino Médio, mas uma abordagem para iniciar a reparação dessas questões envolve garantir a frequência dos jovens e valorizar os profissionais da educação.

Barbosa e Colares (2019) analisam que a ênfase na flexibilização curricular está alinhada com antigas proposições neoliberais, como a teoria do capital humano e a pedagogia das competências. Essas abordagens históricas fortalecem o individualismo em detrimento da coletividade, permitindo uma conciliação de classes. Na visão desses autores, essa prática é essencialmente uma medida paliativa para problemas que têm raízes históricas nas negligências do Estado brasileiro.

Observa-se também uma reflexão importante sobre como as novas configurações curriculares desafiam os esforços empreendidos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para estabelecer um modelo único de ensino, um feito difícil de ser conquistado (Barbosa; Colares, 2019). Para esses autores, a flexibilização curricular representa uma precarização que contribui para o esvaziamento da consciência crítica e a perda da autonomia dos estudantes.

Santos e Carvalho (2020) argumentam que os efeitos da reforma impactam negativamente a formação dos estudantes da classe trabalhadora, uma vez que reforçam uma dualidade histórica entre aqueles que controlam e aqueles que cumprem o processo de trabalho. Na perspectiva desses autores, a reforma do ensino médio contribui para um tipo de conhecimento que promove as relações de competição orientadas pelo sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil tem uma longa história de negligência, e o ensino médio sempre foi particularmente negligenciado. Portanto, não é surpreendente que a reforma do ensino médio em 2017 tenha despertado tanta indignação, discussão e reflexão. A perspectiva educacional que começou a ser construída desde a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 não deveria estar sendo tão drasticamente afetada pelas concepções neoliberais, padronizações curriculares e reformas que estamos testemunhando.

Ao analisar as mudanças exigidas pela reforma do ensino médio, é evidente que o currículo recebe a maior parte da atenção, como se fosse a solução para a maioria dos problemas. Muitos estudos mapeados apontam que a flexibilização do currículo visa principalmente a formação alinhada com as dinâmicas de mercado e as instabilidades do capitalismo. Isso levanta preocupações sobre a perda potencial de riqueza na formação acadêmico-científica, dificultando que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Além disso, muitos estudos destacam as preocupações com as condições de trabalho dos professores, já que as mudanças curriculares frequentemente resultam na perda de aulas para professores que não são especializados em novas disciplinas, devido à nova lei do ensino médio que não respeita os processos históricos de formação docente.

Em resumo, os artigos científicos mapeados indicam que a flexibilização curricular tem um impacto negativo na educação do país, criando uma lacuna significativa na formação dos jovens estudantes e comprometendo diretamente o futuro tanto dos estudantes quanto do país como um todo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Micilane P. de; SILVA, Jamerson A. de A. da. Os programas suplementares do FNDE voltados à ampliação da jornada nas escolas: uma análise da crescente apropriação da racionalidade privatista no currículo do Ensino Médio em tempo integral. **Horizontes**, Itatiba, SP, v 39, n. 1, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1072>.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, RN, v. 8, p. 219-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>.

BARBOSA, Ledyane L.; COLARES, Maria L. I. S. Reforma do Ensino Médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 295-316, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p295-316>.

BRASIL. Presidência da República Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BODIÃO, Idevaldo da S. Considerações sobre a reforma do Ensino Médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p109-127>

COSTA, Gilvan L. M. Ensino médio e condições de trabalho do professor em escolas públicas: configurações e perspectivas nas regiões brasileiras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.908>.

COSTA, Gilvan L. M. O Ensino Médio no Brasil: ausências silenciadas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 32-52, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5460>.

COSTA, Gilvan L. M. O Ensino Médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **Eccos**, São Paulo, SP, n. 45, p. 237-253, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7795>.

COSTA, Gilvan L. M.; BOLLMANN, Maria da G. N. Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 2, p.40-54, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n2.p39-53>.

COSTA, Gilvan L.M. O Ensino Médio na Região Sul do Brasil: urgência do tempo presente | The High school in southern Brazil: Urgency of the present time. **Revista de Educação**, Campinas, SP, 25, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4585>.

FERRETTI, Celso. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FRANÇA, Daniel de S.; VOIGT, Jane. M. R. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16378>.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Dayana P., CARVALHO, Edson S.; OLIVEIRA, Eudiane N. de. O Ensino Médio brasileiro e a Lei nº 13.415 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46491>.

SANTOS, Dayanna. P.; CARVALHO, Edson S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017: a educação pública em risco. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134-150, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61088>.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [s. l.], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

SIMÕES, Willian; VIEIRA, Edilaine A.; SILVA, Juliano A. D. da; CORDEIRO, Agnaldo. A reforma do ensino médio em escolas de assentamentos em Santa Catarina: contexto, estranhamentos e ressignificações. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (PE), v. 4, p. 64-85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5295181>.

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS (SALA I)

Coordenação do GT:
Dra. Edna Liz Prigol (Uniarp)

PLANEJAMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

WEISS, Lilian Patricia Vetterlein¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

O planejamento do ensino constitui uma condição fulcral para a metamorfose da prática pedagógica, especialmente quando é mobilizado por uma concepção pedagógica pautada na transdisciplinaridade e na ecoformação. Considerando o potencial dessa perspectiva, propõe-se o desenvolvimento de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O objetivo é apresentar uma proposta para um planejamento pertinente, dinamizada no processo de cocriação de um PCE comprometido com demandas locais e com os ODS, elaborada com participação de gestores e docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, de União da Vitória, Paraná. Metodologicamente, opta-se pela pesquisa participante e pela abordagem qualitativa. A coleta de dados contará com três instrumentos de pesquisa. Espera-se que o estudo colabore para um planejamento comprometido com o contexto e que também se aproxime de emergências planetárias que precisam ser consideradas quando se prioriza uma educação comprometida com a vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Planejamento pertinente. Projetos Criativos Ecoformadores. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

O planejamento do ensino constitui uma condição fulcral do contexto educacional. Tanto as escolhas metodológicas que o dinamizam como a base epistemológica que pauta sua elaboração resultam na aproximação da prática pedagógica com perspectivas que variam desde referenciais descontextualizados e globalmente desconectados a iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras. Considerando as possibilidades teórico-metodológicas que envolvem essa condição, este estudo faz parte de uma dissertação em andamento, cujo objetivo geral consiste em apresentar uma proposta para um planejamento pertinente dinamizada no processo de cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) comprometido com demandas locais e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborado com participação de gestores e docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, de União da Vitória, Paraná.

Os objetivos específicos são: i) conhecer percepções e demandas dos docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini em relação ao planejamento do ensino; ii) elaborar, colaborativamente, um PCE conectado às demandas indicadas por gestores e por docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini e aos ODS compatíveis; iii) sistematizar o processo de cocriação do PCE, destacando estratégias que indicam um planejamento pertinente, devido à sua aproximação com demandas locais e com ODS; iv) transformar o PCE elaborado e avaliado em produto educacional em 'formato catálogo' para sua difusão na Educação Básica.

O estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade - GCET. Seu desenvolvimento pretende contribuir com os avanços que as pesquisas vinculadas à linha de pesquisa 'Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente'

¹ CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná. lilianpvweiss@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-6590-3548>, <http://lattes.cnpq.br/9488886806300202>.

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

vêm proporcionando à Educação Básica de União da Vitória e colaborar com outros municípios que buscam uma educação comprometida com demandas locais e globais.

Diante do exposto, sistematizam-se, na sequência, condições metodológicas previstas para o desenvolvimento da pesquisa, bem como uma breve aproximação teórica com o objeto de estudo. Em relação aos resultados, destaca-se que os dados ainda não foram coletados, o que impossibilita sua apresentação neste momento da pesquisa.

METODOLOGIA

Tendo como referência a pesquisa participante e a abordagem qualitativa, o estudo contará com a participação de 16 profissionais que atuam no CMEI Lavínia de União da Vitória, Paraná, sendo 14 docentes e dois gestores, incluindo-se, também, a pesquisadora responsável pelo estudo por tratar-se de uma pesquisa participante.

Quanto ao lócus da pesquisa, o CMEI Lavínia está situado no bairro João Paulo II, região periférica da cidade de União da Vitória, Paraná. A comunidade é bem participativa com relação às questões escolares, estando sempre presente e disposta a colaborar em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Para coleta dos dados, serão utilizados três instrumentos de pesquisa: um questionário para conhecer percepções e demandas dos docentes em relação ao planejamento de ensino; um questionário para avaliar a proximidade do PCE elaborado às demandas locais e aos ODS e sua caracterização como um planejamento transdisciplinar que se dinamiza mediante práticas ecoformadoras; um roteiro para sistematizar estratégias utilizadas no processo de cocriação do PCE caracterizando um planejamento pertinente.

Para análise de dados, será realizada a análise de conteúdo, composta por três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação (Bardin, 2016). Para Batista, de Oliveira e de Camargo (2021), as três fases indicadas por Bardin (2016) podem ser assim caracterizadas: a pré-análise consiste na leitura flutuante, visando estruturar marcadores que irão embasar a análise final; a exploração consiste na atribuição de códigos, com a catalogação em unidades de registro; a interpretação consiste na realização de operações com a finalidade de organizar os resultados, revelando a essência da análise.

Para a categorização das demandas levantadas no primeiro questionário e seu confronto com os resultados da aplicação do segundo questionário, será utilizado o *software* MAXQDA, o qual possibilita criar nuvens de palavras que facilitam a identificação de aspectos convergentes e divergentes, bem como a compilação de fragmentos que contextualizam as descobertas. Esse processo será fundamental para a realização da segunda e terceira etapas indicadas por Bardin (2016).

APROXIMAÇÃO TEÓRICA: O PLANEJAMENTO PERTINENTE

A predominância do paradigma positivista tem como um dos resultados a fragmentação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o distanciamento das práticas pedagógicas tanto em relação às demandas contextuais como planetárias. Em contrapartida, a perspectiva da complexidade acena para uma abordagem multirreferenciada (Pinho; Araújo Passos, 2018), justamente 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 [...] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (Petraglia, 2013, p. 16).

A complexidade pode ser entendida como aquilo que é “tecido junto”, de modo que “[...] enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadoros de pensar [...]” (Morin, 2015b, p. 6). Ela é fundamental para a superação de planejamentos do ensino que isolam o que neles se propõe da realidade dos estudantes e das demandas globais. Por isso, é essencial para um planejamento pertinente e, portanto, para um planejamento que considere as demandas tanto contextualizadas como as planetariamente observadas, valorizando o conhecimento

pertinente e, portanto, um dos sete saberes considerados por Morin (2011) imprescindíveis à educação.

Um planejamento do ensino é pertinente justamente quando prioriza o conhecimento pertinente. Portanto, um conhecimento que para Morin “[...] é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (Morin, 2018, p. 15).

Trata-se de uma perspectiva que valoriza a articulação do conteúdo curricular entre os componentes curriculares e desses em relação ao que está através e além deles, denotando um processo transdisciplinar. Quando esse processo tem como foco a melhoria da realidade individual e social e a preservação do meio ambiente, o planejamento tem como resultados práticas pedagógicas ecoformadoras.

Nesta pesquisa, a vinculação do conteúdo entre os componentes curriculares, através e além deles, arraigado ao bem viver, anunciado por Morin (2015a) no sentido de um compromisso com as pessoas e com seus entornos, constitui a condição mobilizadora para elaboração de uma proposta que favoreça o planejamento pertinente. Contudo, por ter como foco a Educação Infantil, a pesquisa considerará no lugar dos componentes curriculares, os campos de experiência priorizados atualmente no contexto nacional.

Epistemologicamente, a proposta pretende ter como referência as contribuições de autores como Morin (2015a, 2015b, 2018, 2019) que discute tanto o pensamento complexo quanto o conhecimento pertinente. Segue-se, também, o que define Nicolescu (2018), quando conceitua e contextualiza a transdisciplinaridade, e Pineau (2023) que aborda a ecoformação com estudos realizados, especialmente, a partir da última década do século XX. Às reflexões desses autores, serão incorporadas contribuições de estudos sobre a Educação Infantil, planejamento e metodologia do ensino, além de resultados da análise de estudos correlatos.

Quanto à metodologia de ensino a ser considerada como referência para a proposta de elaboração de um planejamento pertinente, pretende-se valorizar o PCE. Trata-se de uma iniciativa criada por Torre e Zwierewicz (2009) que vem sendo objeto de pesquisas do PPGE/UNIARP e que será utilizada neste estudo para dinamizar a intervenção pretendida.

Ao considerar o que para Nicolescu (2018) está entre, através e além de qualquer disciplina, o PCE colabora para superar o distanciamento entre o que se prevê no planejamento do ensino e o que, de fato, acontece na realidade. Além disso, ao se comprometer a ecoformação e, portanto, com uma “[...] formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material [...]” (Silva, 2008, p. 97), o PCE favorece práticas pedagógicas valorizadoras do que Morin (2015a) define como bem viver e que tem relação com a necessidade e o potencial para enfrentar as incertezas que se aprofundaram especialmente a partir do final do século XX.

Tendo como base os avanços que a tríade conceitual pensamento complexo-transdisciplinaridade-ecoformação proporciona para a área da educação, a constatação do papel do PCE nesse processo e uma vivência de aproximadamente uma década como docente da Educação Infantil, possibilitaram observar que o CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini precisa avançar na elaboração e desenvolvimento de projetos vinculados aos ODS. Ademais, observa-se que a preservação do meio ambiente poderia ser inserida como uma temática transversal das atividades com as crianças.

Já em relação às demandas globais, tem-se observado em várias pesquisas desenvolvidas no PPGE/UNIARP uma aproximação tanto de atividades de formação docente como de elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino vinculados aos ODS. São exemplos a pesquisa sobre formação docente de Zanol (2021) e a pesquisa sobre um projeto para o processo de alfabetização de Kostaski (2021).

Os 17 ODS abrangem questões fundamentais ao planeta, como a educação de qualidade, a redução da fome no mundo e da desigualdade, a produção sustentável, além da saúde e do bem-estar (ONU, 2015). Essas são condições que não podem mais ser desconsideradas se existe um compromisso da educação com a vida e, por isso, nesta pesquisa, a perspectiva por um planejamento que, além de se vincular a demandas locais, se aproxima dos OD

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade - GCET, colabore para um planejamento comprometido com a realidade das crianças e de seu entorno e que também se aproxime de emergências planetárias que precisam ser consideradas quando se prioriza uma educação comprometida com a vida.

Almeja-se beneficiar os gestores e docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, pois poderão aprofundar seus conhecimentos sobre o planejamento do ensino e organizar uma proposta que atenda demandas do contexto e se aproxime de emergências globais. Além disso, o processo de cocriação poderá ser fundamental para planejamentos futuros, favorecendo o desenvolvimento de iniciativas para pôr em prática o proposto na pesquisa, além do desenvolvimento de outras iniciativas pautadas nos conhecimentos apropriados durante o planejamento colaborativo.

Portanto, os maiores beneficiados são os próprios gestores e docentes implicados no estudo. Entretanto, almeja-se que o produto educacional e a dissertação possam atingir também profissionais da educação que atuem em outras instituições de ensino, facilitando que possam construir alternativas de planejamento inspirados no processo e nos resultados da atual pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À FAPESC pelo 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; à Prefeitura Municipal de União da Vitória; e à UNIARP, pela assinatura de convênio para concessão de bolsa de estudo para frequentar o Mestrado Profissional em Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, H. F. F.; DE OLIVEIRA, G. S.; DE CAMARGO, C. C. O. ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/42/35>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KOSTESKI, A. N. W. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador**: das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (Ppgeb), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 18. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 2019.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRION, 2018.
- ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.
- PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- PINEAU, G. **Genèse de l'écoformation: du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements**. Paris: Editions L'Harmattan, 2023.
- PINHO, M. J.; ARAÚJO PASSOS, V. M. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 433-457, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/download/5123/12750>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, p. 95-104., 2008.
- TORRE, S.; ZWIREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.
- ZANOL, A. G. **Programa de formação-ação em escolas criativas: das demandas de docentes do ensino fundamental à agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp, Caçador, 2021.

ESTRATÉGIAS DE COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO DE REVISÃO

HOFFMANN, Elisete¹
MACHADO, Marines²
HÜLSE, Levi³
ZWIEREWICZ, Marlene⁴

RESUMO

A presente pesquisa aborda a relevância dos espaços das Instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento integral, valorizando uma educação comprometida com as relações intra e interpessoais e com a interação das crianças com o meio ambiente. Seu objetivo é compilar estratégias utilizadas em pesquisas de mestrados para estímulo à cocriação de cenários ecoformadores, visando o desenvolvimento integral de crianças que frequentam a Educação Infantil. Trata-se de uma revisão sistemática, apoiada na abordagem qualitativa, e que utiliza como base para acesso dos dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Espera-se que a pesquisa possa oportunizar a descoberta de estratégias que colaborem para vincular práticas pedagógicas da Educação Infantil a uma educação comprometida com a realidade individual, social e ambiental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento integral. Cenários ecoformadores.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil é potencializado quando se oferecem a elas múltiplas possibilidades pedagógicas. Isso porque esse tipo de desenvolvimento abrange questões que vão além da dimensão intelectual, conforme indicam documentos normatizadores. Destacam-se nessa direção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - DCNEBs (Brasil, 2013), acentuando a necessidade de oferecer múltiplas possibilidades que desenvolvam as condições físicas, emocionais e demais dimensões previstas em documentos de orientação da Educação Infantil no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), ainda que nela não se faça referência tão direta ao desenvolvimento integral.

O objetivo do estudo sistematizado neste resumo é compilar estratégias utilizadas em pesquisas de mestrados profissionais para estímulo à cocriação de cenários ecoformadores, visando o desenvolvimento integral de crianças que frequentam a Educação Infantil. Para tanto, parte-se da perspectiva que os espaços educacionais precisam ter uma organização acessível, de forma que o ambiente

¹ Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. elisetehoffmann@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-2040-0996>, <http://lattes.cnpq.br/4138264388985759>.

² Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. marinesmachado82@hotmail.com: <https://orcid.org/0009-0008-8506-4631>, <http://lattes.cnpq.br/7985253907408191>.

³ UNIARP, Caçador, Santa Catarina. levi@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9974-6325> <http://lattes.cnpq.br/1833130032474610>

⁴ UNIARP, Caçador, Santa Catarina. marlene@uniarp.edu.br. <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>. <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

possa estimular a interação e o protagonismo da criança na realização de vivências e experiências.

Descobrir o que os estudos de mestrado revelam sobre essa condição é fundamental para o desenvolvimento de duas pesquisas vinculadas ao Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP que pretendem ser desenvolvidas pelas duas primeiras autoras deste resumo, a partir do início de 2024. Essas pesquisas envolvem a realidade de dois Centros de Educação Infantil de Timbó Grande, Santa Catarina, e pretendem contribuir para a cocriação de cenários ecoformadores, mediante um planejamento transdisciplinar que motive práticas pedagógicas ecoformadoras.

Na sequência, destacam-se aspectos metodológicos que têm colaborado para a organização da revisão sistemática em andamento, bem como perspectivas teóricas que orientam essa busca. Espera-se que os resultados colaborem para a valorização de uma educação comprometida com a vida, por mobilizar relações intra e interpessoais e a interação das crianças com o meio ambiente.

METODOLOGIA

Em relação ao presente estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2019, p. 44), esta "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Considerando que o objetivo deste trabalho envolve a análise da correlação entre espaços educacionais e o desenvolvimento integral de crianças que frequentam a Educação Infantil presente em estudos correlatos, opta-se por uma revisão sistemática.

Como a intenção não é quantificar os resultados das análises dos dados selecionados, optou-se pela abordagem qualitativa. Essa abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo “[...] a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2010, p. 23).

Para a seleção das dissertações, recorreu-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente, foram utilizados os seguintes descritores: Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Espaços, sendo identificados 484.129 estudos: 105.742 teses e 317.063 dissertações. A partir de então, foram adotados os seguintes filtros: i) dissertações dos mestrados profissionais publicadas entre os anos de 2020 e 2023, resultando na identificação de 19.689 estudos; ii) dissertações vinculadas às Ciências Humanas como ‘Grande Área Conhecimento’ e à Educação como ‘Área de Conhecimento’, ‘Área Avaliação’ e ‘Nome do Programa’, resultando na identificação de 782 estudos; iii) dissertações disponíveis no Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi, resultando na identificação de 28 dissertações; iv) dissertações cujos títulos fizessem referência à Educação e/ou ao desenvolvimento integral, resultando na identificação de duas dissertações.

Na continuidade da pesquisa, será realizada uma nova seleção para aumentar o número de dissertações analisadas. Para tanto, serão utilizados os seguintes descritores: Desenvolvimento Infantil e Cenários Ecoformadores.

As dissertações selecionadas serão analisadas com apoio do *software* MaxQDA. A partir das nuvens de palavras, obtidas com o uso desse *software*, serão

analisados fragmentos das dissertações vinculados aos conceitos mais frequentes, visando conhecer a correlação entre espaços e desenvolvimento integral e as estratégias utilizadas para estimular essa interface.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e seu objetivo é o desenvolvimento integral em “[...] suas diferentes e complementares perspectivas” (Angotti, 2006, p. 18). Isso significa que a criança precisa ter oportunidades para o desenvolvimento intelectual, mas também físico, psicológico, intelectual e social, como define a LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Para estimular o desenvolvimento integral, é necessário oferecer “[...] um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis, num tempo bem planejado e capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta” (Moreno, 2007, p. 55). Isso implica superar rotinas que se reduzem à “[...] hora de estar em mesinhas, hora de estar em grupos, hora de sentar no chão, hora da roda, da estória, da música, das atividades, das tarefas – todos os momentos, todas as horas, todos os fazeres estão controlados [...]” (Garcia; Rodrigues; Castilho, 2016, p. 33). Para esses autores, esse tipo de prática exige que as crianças estejam fazendo sempre as mesmas coisas ou coisas muito próximas e em tempo também comum.

As possibilidades de romper com esse tipo de ênfase se ampliam quando as instituições de Educação Infantil exploram com as crianças diferentes espaços para a aprendizagem. Esses espaços podem ser desde as portas e tetos das salas aos múltiplos espaços externos já disponibilizados nas instituições, bem como novos espaços, como uma cozinha ao ar livre ou uma biblioteca itinerante.

Além disso, existem, minimamente, três condições que precisam ser observadas para que os espaços possam potencializar o desenvolvimento integral: serem projetados, construídos e/ou revitalizados com as crianças e não para as crianças; valorizarem o protagonismo das crianças, independentemente de suas especificidades; estimularem a criatividade, evitando a adoção de estereótipos definidos e elaborados por adultos. Conceitualmente, Zwierewicz, Simão e Silva (2019) definem espaços que respeitam essas condições como cenários ecoformadores, quer se constituam em ambientes acessíveis ou criados “[...] de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social” (Zwierewicz, Simão; Silva, 2019, p. 85).

Os cenários ecoformadores vêm sendo propostos em pesquisas com intervenção do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina. Um exemplo é a pesquisa de Oliveira (2020), intitulada ‘Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas’.

Na intervenção, Oliveira (2020) se propôs a planejar e construir um cenário ecoformador com crianças bem pequenas. Para tanto, ela partiu do pressuposto de que a participação das crianças poderia “[...] ocorrer na organização de brinquedos em um armário, na decoração da parede, na dramatização”. enquanto o protagonismo aconteceria “[...] quando, de fato, a criança escolhe a forma de organizar os brinquedos no armário, de decorar a parede, de escolher o cenário, os personagens, o enredo ou outra condição implicada na atividade”. Nesse sentido, destaca-se que

participação não significa “[...] protagonizar, ainda que para o protagonismo a participação seja determinante” (Oliveira, 2020, p. 25).

Na atual pesquisa, pretende-se situar, em diferentes estudos correlatos, possibilidades que se aproximem às criadas por Oliveira (2020) para que elas possam ser exploradas futuramente, quando duas novas pesquisas do PPGEB estiverem em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À Educação Infantil tem-se atribuído um papel de relevância imprescindível para o desenvolvimento das crianças. Essa perspectiva rompe com uma ênfase histórica introduzida no Brasil quando as crianças passaram a ser atendidas a partir do foco no cuidar e quando se passou a priorizar o desenvolvimento intelectual em detrimento a outras condições.

A pesquisa de Oliveira (2020) elucida alternativas para práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral. Essas alternativas implicam o protagonismo infantil e a cocriação de cenários que o favoreçam. Além da relevância do estudo de Oliveira (2020), o acesso a diferentes pesquisas de mestrado pretende contribuir para compilar possibilidades para duas novas pesquisas do PPGEB. Assim, alargam-se os horizontes para encontrar possíveis soluções, evitando a endogenia.

Contudo, destaca-se a importância de considerar a realidade local para que as possibilidades externas não se restrinjam a modelos que, novamente, padronizam as práticas pedagógicas. Aqui, entende-se que são referenciais e que somente se tornam relevantes quando localmente se estimula o protagonismo na solução daquilo que no contexto tem sentido.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Prefeitura Municipal de Timbó Grande, Santa Catarina, e à UNIARP pela bolsa de estudo para realização do mestrado, definida a partir de convênio firmado entre ambas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil?** Para que, e para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 6 set. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Brasil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2023.

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

GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaina Carrasco. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de

regras institucionalizantes. **Saber & Educar**. n. 21, p. 30-39, 2016. Disponível em: revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/227/246. Acesso em: 14 mar. 2023.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORENO, Lupion Gilmara. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. **Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas**. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=936>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ZWIREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SOUZA e SILVA, Vera Lúcia de. A formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Monográfico 4, 2019, 83-94. doi: 10.17561/reid.m4.6 Disponível em : <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/5017/4441>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA AGROFLORESTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA URBANO SALLES EM FREI ROGÉRIO, SC

FROGUEL, Pâmela Ribeiro¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de um projeto de ocupação de um espaço livre na Escola de Educação Básica Urbano Salles, localizada em Frei Rogério, Santa Catarina. O objetivo principal foi desenvolver um Sistema Agroflorestal (SAF), envolvendo 45 alunos do 1º Ano do Novo Ensino Médio no ano de 2021. O SAF consiste em cultivar espécies nativas frutíferas, hortaliças e culturas anuais, visando à conservação da biodiversidade e à conscientização ambiental. A metodologia envolveu aulas expositivas, em laboratório, oficinas, atividades práticas e avaliativas. A interdisciplinaridade é destacada como uma abordagem importante, permitindo que os alunos compreendam as relações entre diferentes disciplinas e apliquem seus conhecimentos de forma mais significativa. Os resultados alcançados, evidenciados pela compreensão mais profunda dos conteúdos de química e sua aplicação no SAF, corroboram a eficácia da proposta. A implantação do SAF na escola trouxe a ocupação produtiva do espaço antes ocioso e uma série de aprendizados e reflexões significativas.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Sistema Agroflorestal.

INTRODUÇÃO

Desenvolvido nas aulas de química, com 45 estudantes do 1º Ano do Novo Ensino Médio (NEM), no ano de 2021, a atividade aqui descrita propôs a ocupação de um espaço livre da Escola de Educação Básica Urbano Salles, localizada no município de Frei Rogério, Santa Catarina. O objetivo foi cultivar nesse espaço diversas espécies nativas frutíferas, hortaliças e culturas anuais, seguindo o modelo de produção chamado de Sistema Agroflorestal (SAF). A atividade foi executada de forma integrada com as disciplinas da área das Ciências da Natureza.

A importância do projeto refere-se à conservação da biodiversidade e à conscientização sobre os impactos da ação humana no meio ambiente. Entre os conteúdos que foram abordados durante as aulas de química estão os nutrientes, presentes na tabela periódica, a formação da matéria orgânica, os princípios ativos de algumas plantas, pH, entre outros temas. Também pode-se relacionar conteúdos vistos em sala de aula com a prática da montagem do SAF.

Uma área de SAF é definida por Capra (2005) como um local onde os alunos podem se conectar aos princípios básicos da produção alimentar, agregando e aprimorando as atividades escolares. Dessa forma, os SAF's os motivam a seguir um caminho para alcançar o desenvolvimento sustentável e proteger o meio ambiente. Assim, emerge uma forma inovadora de aprender os conteúdos de cada disciplina, por meio da contextualização e interdisciplinaridade, trabalho em grupo, responsabilidade e bom relacionamento com o meio ambiente.

A interdisciplinaridade busca a integração de diferentes áreas como estratégia para compreender e resolver problemas. Nesse contexto, as disciplinas não precisam abandonar

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). pamelaribeiro004@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0310-4596>, <http://lattes.cnpq.br/4617605112504969>.

² Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

seus conceitos e métodos, pois podem contribuir para projetos e soluções sem perder sua identidade (CRIBB, 2018). Nesse processo interdisciplinar, é necessário que haja envolvimento, união, espírito de equipe, engajamento, diálogo e ação. Morin (2002) afirma que é necessário trabalhar de modo integrado no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Em relação aos conhecimentos de química que podem ser adquiridos a partir do cotidiano do aluno, Cardoso e Colinvaux (2000, p. 401) afirmam que o estudo desses conceitos é fundamental para capacitar os indivíduos a desenvolver uma perspectiva crítica do mundo ao seu redor. Isso lhes permite analisar, compreender e aplicar o conhecimento da área em situações cotidianas, possibilitando a identificação e intervenção em questões que afetam sua qualidade de vida. É crucial destacar que compreender as razões e objetivos que fundamentam o ensino dessa disciplina requer uma abordagem que vá além da mera memorização de fórmulas, buscando conexões com os conhecimentos e conceitos relevantes para a vida dos alunos.

Nesse contexto, o ensino de química possui pode ser feito de forma dinâmica, utilizando conhecimentos prévios dos estudantes e relacionando-os com a realidade em que estão inseridos. Isso envolve a integração de práticas relevantes, contribuindo para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Considerando essa premissa, os objetivos deste trabalho foram: implantação de um SAF na Escola de Educação Básica Urbano Salles; realização de pesquisas sobre plantas nativas, explorando seus usos e princípios ativos, com foco na valorização da biodiversidade; condução de aulas práticas no laboratório de biologia, promovendo a aplicação dos conhecimentos teóricos em experiências concretas; estabelecimento de conexões entre os conhecimentos da disciplina de química e a implementação dos SAFs, visando a compreensão interdisciplinar dos temas.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO SAF

A aplicação do projeto ocorreu no 1º e no 2º semestre do ano de 2021, com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Urbano Salles, no município de Frei Rogério, Santa Catarina. No total, 45 estudantes participaram das atividades que ocorriam uma vez por mês durante as duas aulas de química. O trabalho foi desenvolvido em parceria com professores das disciplinas de biologia e física – área das Ciências da Natureza.

Inicialmente, foram promovidas aulas expositivas e interativas, estruturadas como oficinas, abordando conceitos relacionados à biodiversidade, às plantas nativas e aos sistemas agrofloretais. Essas aulas tiveram como base materiais provenientes da literatura acadêmica. Além disso, foram conduzidas atividades avaliativas com os estudantes, buscando perceber o nível de compreensão deles sobre o tema.

Na sequência, foram abordados tópicos específicos da disciplina de química, também por meio de oficinas, que englobaram a discussão sobre nutrientes presentes na tabela periódica, a formação da matéria orgânica e os princípios ativos de plantas. Além disso, foram realizadas atividades práticas no laboratório de biologia da escola, focando em conceitos como pH, transformações químicas e físicas da matéria.

Após a realização das oficinas, foram executadas atividades práticas na área designada para a implantação do SAF. Essas atividades envolveram procedimentos como a limpeza do terreno, remoção de entulhos, preparação adequada do solo e aplicação de adubação com base na análise do solo. Os alunos também foram responsáveis por marcar os locais de plantio das mudas de árvores e, em seguida, efetuaram o plantio das mesmas.

Um croqui foi elaborado juntamente com os estudantes, definindo as espécies que iriam ser cultivadas no espaço. Foram selecionadas mudas de espécies frutíferas nativas como: cereja do mato (*Eugenia involucrata*), araçá (*Psidium cattleianum*), goiaba serrana (*Acca sellowiana*), pitanga (*Eugenia uniflora*), uvaia (*Eugenia pyriformis*), araticum (*Annona crassiflora*) e outras plantas frutíferas exóticas como limão (*Citrus latifolia*), laranja (*Citrus*

sinensis), bergamota (*Citrus reticulata*) e a espécie nativa bracatinga (*Mimosa scabrella*). Elas foram dispostas com espaçamentos seguindo os padrões do SAF.

Figura 1 - Demarcação dos locais de plantio das árvores



Fonte: Os autores (2021).

Durante o ano de 2021, não foi viável realizar o plantio de hortaliças e culturas anuais nos espaços entre as árvores, devido à limitação de tempo. No entanto, com a continuidade do projeto nos anos subsequentes, em 2022 e 2023, foi possível efetuar os cultivos planejados.

Como finalização das atividades, foi realizada uma visita à propriedade do agricultor Gerson Fertig, conhecido como um dos principais guardiões de sementes do estado de Santa Catarina. O agricultor reside no interior do município de Frei Rogério e em sua propriedade cultiva diversas variedades de milho e espécies crioulas, que têm grande importância para a manutenção da biodiversidade. Na visita, os estudantes tiveram oportunidade de conhecer e entender mais sobre o assunto. Também foi realizada uma trilha ecológica dentro da propriedade do agricultor.

O trabalho enfrentou algumas limitações, como o período de pandemia da COVID-19, que resultou em aulas alternadas com limitação de alunos, a restrição do número de aulas semanais para a disciplina de química, que eram apenas duas e as condições climáticas adversas que, por vezes, não permitiam trabalhar no espaço do SAF.

Durante a implementação do projeto, observou-se interesse e engajamento dos alunos, especialmente durante as atividades práticas. A razão pela qual a maioria dos alunos se envolveu nas atividades decorreu do fato de que muitos deles vivem em área rural e mantêm um contato diário com a terra e as atividades agrícolas. Apenas duas estudantes, no entanto, optaram por não participar das atividades na área, justificando que não se identificavam com as práticas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do projeto, voltado à implantação de um SAF na Escola de Educação Básica Urbano Salles, enfrentou-se uma série de desafios e oportunidades. A proposta teve como foco promover uma abordagem interdisciplinar, na qual os conhecimentos de diferentes disciplinas convergiram com a ênfase na valorização da biodiversidade e na conscientização ambiental. Dentre os principais aspectos abordados, a aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras, como aulas expositivas em forma de oficinas e atividades práticas no laboratório de biologia, procurou enriquecer o aprendizado dos estudantes.

A interdisciplinaridade demonstrou ser um elemento crucial, ao fomentar a conexão entre diferentes disciplinas. Os estudantes foram incentivados a visualizar a integração dos conhecimentos e a aplicá-los em um contexto real, como a implantação do SAF. Através dessa abordagem, os alunos puderam experimentar como os conteúdos teóricos se traduzem em práticas concretas, proporcionando uma compreensão significativa.

A implementação do SAF representou um passo além da teoria, permitindo que os alunos experimentassem na prática os desafios e as recompensas do cultivo agroflorestal. A seleção das espécies nativas e frutíferas, a preparação do solo e o processo de plantio proporcionaram um entendimento aprofundado dos princípios da agroecologia e da importância da biodiversidade para a sustentabilidade ambiental.

Em conclusão, o trabalho representou um passo significativo em direção à integração de conhecimentos teóricos e práticos, bem como ao estímulo à conscientização ambiental e à valorização da biodiversidade. As limitações impostas pelo cenário da pandemia e pelas condições climáticas adversas serviram como oportunidades de aprimoramento na condução de projetos educativos. O engajamento dos alunos nas atividades demonstrou que a abordagem interdisciplinar aliada às práticas concretas enriquece o processo de aprendizagem e estimula uma visão mais abrangente e conectada com a realidade.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e à gestão pedagógica da Escola de Educação Básica Urbano Salles, pelo apoio fornecido durante todo o desenvolvimento deste projeto. Ao agricultor Gerson Fertig, por compartilhar seus conhecimentos e disponibilizar sua propriedade para visita.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005, 102 p.

CARDOSO, Sheila Pressentin; COLINVAUX, Dominique. Explorando a Motivação para Estudar Química, **Química Nova**. Ijuí: Unijuí, v.23, n.3, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/p5RBxxgngzWRBhkvXL7jFQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. Educação Ambiental através da horta escolar: algumas possibilidades. 2018. **Educação Ambiental em Ação**, n. 62, p. e2984, 2018. Disponível em: <http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=2984>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo: Piaget, 2002. 118p.

“OPERÁRIOS(AS) DO DIA A DIA DA ESCOLA”: A CRIATIVIDADE NAS ENTRELINHAS DO LABOR DOCENTE

GOMES, Alysson Carlos Ribeiro¹
PINHO, Maria José de²

RESUMO

Este relato de experiência advém do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins. Considerando o conhecimento como algo humano, objetiva expor alguns achados de uma pesquisa que buscou analisar as práticas pedagógicas, sob o olhar do pensamento complexo e da criatividade, existentes em uma escola pública municipal de Palmas (TO). Rodas de conversas foram utilizadas para a captação de dados referentes às mencionadas práticas. Os conceitos, pensamento complexo (Morin), operários(as) do dia a dia da escola (Paulo Freire) e criatividade (Torre) estão presentes no texto. Com a pesquisa, constatou-se que a criatividade é presente na escola, sobretudo nas entrelinhas do labor docente (práticas pedagógicas). A partir das rodas, o conceito de indisciplina saltou nas discussões e pôde ser melhor analisado, ganhando outras compreensões, para além de métricas comportamentais, situação que deixa em evidência a criatividade (bem social) discutida por Saturnino de La Torre.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Criatividade. Operário do dia a dia da escola. Rodas de Conversas.

INTRODUÇÃO

Envolto em um contexto de estudos que se desdobrou na titulação de mestre em educação, vinculado à linha de pesquisa Currículo, formação de professores e saberes docentes, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE), este texto apresenta algumas percepções advindas da pesquisa, já defendida e publicada³. Esta está intitulada como “Práticas pedagógicas anunciadas sob o olhar do pensamento complexo e da criatividade”.

A referida pesquisa assentou-se, principalmente, nos seguintes conceitos: epistemologia do pensamento complexo (Morin, 2020), criatividade (Torre, 2005, 2008) e práticas pedagógicas (Franco). A Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, localizada em Palmas, capital do Tocantins, teve sua realidade analisada, no que tange às práticas pedagógicas. O público da escola em questão compreende crianças de seis a oito anos, sendo atendidas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Destaca-se que a pesquisa teve parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins. Participaram da amostra nove professores(as). Como critério de inclusão, os(as) referidos(as) necessitavam estar por no mínimo cinco anos em sala de aula na escola pesquisada. Atenderam o citado critério 17 professores(as), quantitativo que alcança 52,94% dos(as) que poderiam participar.

DESENVOLVIMENTO

Para analisar as práticas pedagógicas existentes na referida escola, considerou-se um dos diversos apontamentos de Edgar Morin. “O conhecimento científico, porém, se tornou

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT). alyssonef@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8967-2107>. <http://lattes.cnpq.br/2983494677310254>

² Universidade Federal do Tocantins (UFT). mjpgon@uft.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>. <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

³ A referida pesquisa encontra-se no repositório da Universidade Federal do Tocantins, podendo ser lida a partir do seguinte link: <http://hdl.handle.net/11612/5760>.

incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência” (Morin, 2020, p. 153). Por isso, optou-se por utilizar rodas de conversas para ouvir os(as) professores(as).

Observa-se que a pesquisa precisa ser “um ato criativo e não um ato de consumo. [...] deve servir também para criar um momento comum – co-participado - de descoberta” (Brandão, 1990, p. 28 - 29). Nesse sentido, importa destacar as “vozes e existências comumente negadas: a dos sujeitos simples, cotidianos, ordinários. Que uma pesquisa educativa seja também uma pesquisa revolucionária: aquela em que a há escuta (inclusive de si!) (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 41).

Essa opção, também, tentou ser uma possibilidade de ruptura com a condição de depoentes, quando em comparação com a execução de entrevistas individualizadas. Dessa maneira, respeitando-se as histórias de cada um(a) dos(as) partícipes, foi confeccionado um pequeno documento (apenas a parte da frente de uma lauda) contendo o título da pesquisa, objetivo geral e específicos, problema de pesquisa e a solicitação de dois temas geradores, relacionados a práticas pedagógicas, para cada uma das duas rodas.

Todos(as) os(as) participantes da amostra contribuíram com sugestões. Os temas foram organizados em dois blocos, valendo-se do quantitativo de rodas realizadas.

Quadro 1 – Temas geradores por roda de conversas

	RC1	RC2
1	Alfabetização e letramento	Acompanhamento familiar
2	Avaliação da Aprendizagem	Apoio à aprendizagem
3	Conhecimentos essenciais à formação humana	Aprendizagem compartilhada
4	Consistência	Burocracia
5	Construtivismo	Contextualização
6	Diálogo	Incentivo à leitura
7	Dinâmica	Indisciplina
8	Diversidade	Integralidade do ser
9	Estratégias	Interdisciplinaridade
10	Inclusão	Metodologias ativas
11	Infância	Relações Étnico-raciais
12	P.P.P.	Resultados pandemia
13	Planejamento	Teoria e Prática (relações)
14	Práxis	
15	Referencial Teórico	

Fonte: Os autores

No que se refere ao desenvolvimento de cada roda de conversa, em cada início havia uma breve explanação de como o contexto deveria acontecer. A participação do pesquisador permaneceu referente à necessidade de iniciar cada uma das rodas, seus fechamentos e, em caso de necessidade, solicitação de esclarecimento.

As rodas ocorreram após a rotina de aula, perdurando, respectivamente, de 65 e 72 minutos cada uma das duas que foram realizadas. Quando transcritas, alcançaram 30 páginas, contendo 876 linhas no total. Seus extratos, quando necessário, foram utilizados no relatório (Dissertação) da pesquisa.

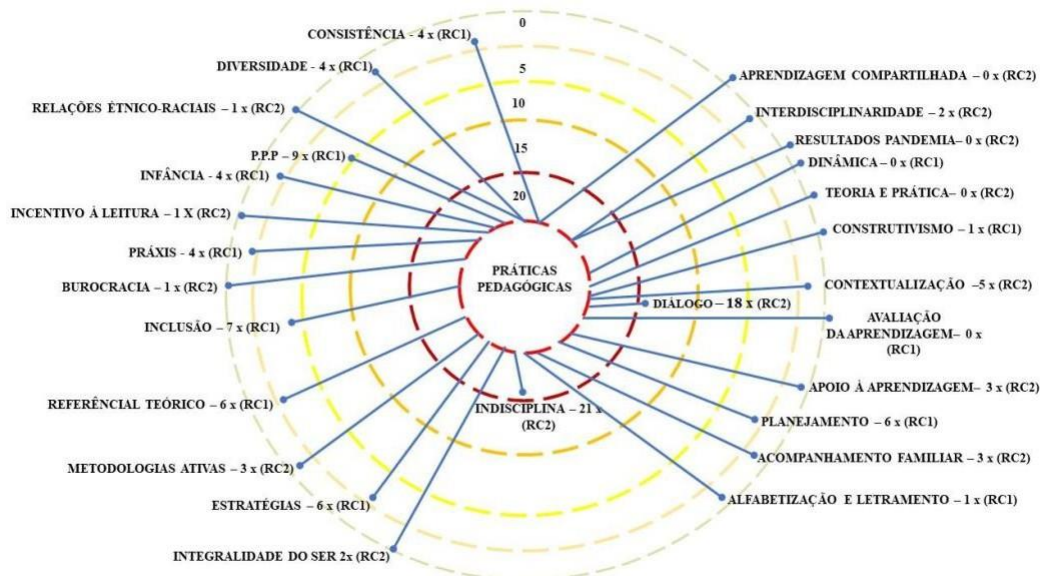
Todo esse movimento articula-se na ideia de que “pesquisar é estar com e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas” (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 17).

Dentre os temas geradores sugeridos e à disposição para as discussões, dois deles foram várias vezes citados. O tema gerador “diálogo” foi mencionado 18 vezes e “indisciplina”, 21. Acompanhando a proposta de Bardin (2011), no que diz respeito à análise de conteúdo, seus complementos foram analisados. Esse contexto complementar está presente nas entrelinhas destacadas neste texto.

Enquanto o tema “diálogo” apontou o reconhecimento, por parte da amostra participante, de sua importância e/ou necessidade de manutenção no ambiente da escola, a indisciplina ganhou compreensões que ultrapassam uma métrica comportamental que julga as atitudes humanas. Assim, enquanto profissionais que atuam fora da sala de aula, compreendem alguns comportamentos das crianças como indisciplina. Por outro lado, quem com elas convive em sala de aula percebe que as atitudes das crianças são condizentes e comuns com suas idades, não podendo ser compreendidas como indisciplina.

A imagem abaixo apresenta o quantitativo de vezes que cada tema gerador foi ou não citado. Destaca-se que a coloração dos círculos se altera a depender da quantidade de vezes que cada tema se fez presente nas conversas.

Imagem 1 - Aglutinação da quantidade de vezes que cada tema apareceu nas rodas



Fonte: Os autores

Observando alguns extratos das rodas, é possível notar como o comportamento das crianças é também problematizado. Nesse contexto, a criatividade está nas entrelinhas da prática pedagógica.

Quadro 2 – Extrato Roda de conversas 2

CONTEXTO DA INDISCIPLINA SENDO DISCUTIDO NA RODA DE CONVERSAS 2
<ul style="list-style-type: none"> • Eu falo a questão da indisciplina, crianças de deis e sete anos têm indisciplina. E o que é indisciplina? (Em discussão) Porque você falando que não tem tanto, mas a orientação informou para a gente que o número de alunos com indisciplina é muito alto, mas o que é indisciplina? (Em discussão) Eu tenho um aluno que foi classificado como indisciplinado. A pessoa chegou e falou para mim, olha, eu coloquei fulano como indisciplinado. Eu não concordo, mas respeito a sua opinião. (Em discussão) Não é que eu não estou na sala com você, eu estou. Mas no meu momento com ele, não vejo indisciplina. Só é inquieto. Indisciplinado é o aluno que bate, que não sabe respeitar o outro. Que rasga o caderno do outro, que risca o caderno do outro. Rasgar o

dele é uma coisa, mas ele fazer isso com o colega já se torna falta de respeito, não é? Indisciplinada é aquela criança que não quer seguir a regra; rotina. Vai para o refeitório, ele não consegue sentar para comer, ele fica correndo, ele não volta para a sala, entendeu? Vai no parquinho, não volta para a sala também. Tem que ir alguém lá para pegar, entendeu? (RC2, 2022, p. 4).

Fonte: Os autores

Assim, pondera-se a importância de (re)conhecer que “criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e benefício dos demais” (Torre, 2005, p. 13). Em outro momento, constatou-se algo interessante, porém que nem sempre está em discussão no ambiente escolar.

Quadro 3 – extrato Roda de conversas 2

CONTEXTO DA INDISCIPLINA SENDO DISCUTIDO NA RODA DE CONVERSAS 2

- Os casos da disciplina e da indisciplina (só voltando um pouquinho), há quando você não dá atenção para essa criança, às vezes ela quer só sua atenção. Quando você dá atenção para ela, e ela se sente ouvida, você coloca para si (...) A exemplo: Joãozinho, olha, do jeito que você está fazendo, não está legal. O que você acha que você está fazendo? Qual é a sua atitude, que que a gente vai fazer para melhorar, aí leva ele a pensar. Porque eu já fui muitas vezes assim. Então assim, mas quando eu chegar, quando é só de tocar (...). Isso quebra barreiras (RC2, 2022, p. 8).

Fonte: Os autores

Para além do que já foi mencionado, constata-se que é válido reputar que “a humanidade é presa da tecnologia, da desumanização, da corrida espacial e do risco atômico. Somente uma educação criativa e humana que emerge como sentinela pode estar em nossas mãos” (Torre, 2008, p. 24).

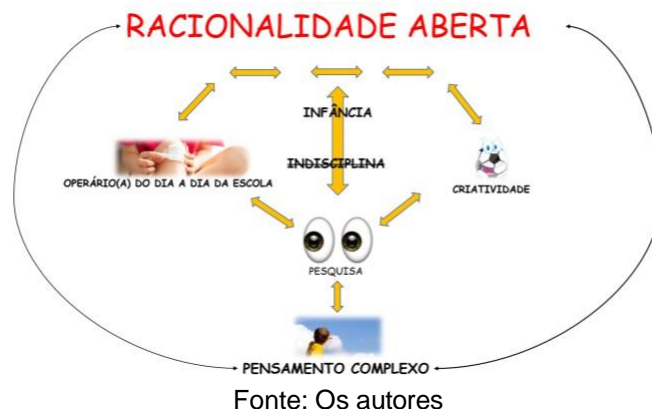
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os resultados advindos da mencionada pesquisa, destaca-se a conceituação de “operários(as) do dia a dia da escola”, conceito cunhada por Paulo Freire, que expõe a ideia de que os(as) professores(as) das séries iniciais da educação básica, sendo reféns de grandes processos burocráticos, não se reconhecem como seres políticos e/ou intelectuais, mas apenas como executores(as) de aulas. Essa situação alcança e, por vezes, limita a compreensão até mesmo do que é ser professor(a), atingindo e segregando a prática pedagógica deste(a). Com isso, o labor docente, a partir do referido contexto, é cristalizado como algo simples⁴.

Com todo esse percurso da pesquisa, não nos distanciando da criatividade, foi possível constatar que o labor docente, a partir da prática pedagógica, precisa ser sempre considerado e discutido/problematizado. No intuito de favorecer a percepção da discussão presente neste texto, a imagem abaixo traz uma alegoria que ilustra como o pensamento complexo, assentado na racionalidade aberta – consoante à inocência existente nas crianças, irrigou a pesquisa.

Imagem 2 – Alegoria representativa – organização do percurso da pesquisa

⁴ Refere-se a um processo que advém do paradigma simplificador problematizado por Edgar Morin em sua obra A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta.



Destaca-se que o referido pensamento, reconhecendo o conceito operários(as) do dia a dia da escola - joelho ralado à criança -, e/ou a criatividade - alegria de brincar com uma bola -, favoreceu o diálogo em relação a contextos da escola. Nesse movimento dialógico, a indisciplina foi um dos pontos bem mencionados, fazendo com que a infância ficasse em evidência.

Importa mencionar que, mesmo que pessoas externas ao labor docente caracterizassem crianças como indisciplinadas, a partir dos diálogos, foi possível notar que na realidade havia situações comuns à infância. Dessa maneira, ante o contexto exposto, o pensamento complexo possibilitou um importante diálogo que favoreceu o reconhecimento do labor docente e seus desafios burocráticos; a importância da criatividade consoante a um bem social; bem como que é importante valorizar e (re)conhecer a infância, evitando com isso tachar, de maneira equivocada, características comuns a ela.

Sendo assim, no desenvolvimento desta pesquisa, a partir do pensamento complexo, que propôs um percurso analítico contendo a escuta sensível, a criatividade eclodiu não somente vinculada à prática pedagógica docente, como também quando da problematização em relação à indisciplina. Para além, é possível notar a criatividade alimentando o trilhar metodológico da pesquisa, sobretudo frente à necessidade de analisar a realidade em discussão. Conclui-se que a criatividade, mesmo estando nas entrelinhas, é fundamental para a compreensão do labor docente, a partir da prática pedagógica, tendo favorecido o processo analítico da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Destacando a obtenção de bolsa, quando do percurso do mestrado, registrem-se os agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa**. Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

ESPAÇOS ECOFORMADORES DE UMA INSTITUIÇÃO CRIATIVA PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: CRESCENDOTECA

ANDRADE, Sandra Mara¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

O Instituto Crescer é uma ONG reconhecida como Instituição Criativa, que trabalha com jovens em situação de vulnerabilidade social para oportunizar qualificação para o primeiro emprego. Após diagnóstico realizado para verificar as habilidades de leitura e escrita, constatou-se que os jovens ali atendidos liam pouco e não tinham acesso aos livros, conseqüentemente não tinham o hábito da leitura. Nesse contexto, com o objetivo de contribuir na formação de jovens para que tenham acesso ao bem cultural que existe em uma biblioteca, estabeleceu parceria com empresas, universidade, artistas plásticos, escolas particulares e a comunidade para a criação de espaços ecoformadores criativos. Foram criados quatro espaços como a árvore das estações, a poesia na parede, desenhos pintados nos espaços da ONG e uma sala com almofadas e tapetes para leitura dos livros. Todos estes espaços constituem a Crescendoteca, com impacto em quatro ODS, tendo como destaque jovens protagonistas que atuam em colaboração com a comunidade.

Palavras-chave: Espaço Ecoformador Criativo. Jovens em situação de vulnerabilidade Social. ONG. Instituição Criativa.

INTRODUÇÃO

Crescendoteca é o nome escolhido por jovens protagonistas para uma Biblioteca Comunitária com sede no Instituto Crescer, de acesso aos alunos e comunidade. O Projeto nasceu com o objetivo geral de contribuir na formação de cidadãos, permitindo a todos o acesso às informações e a percepção das imensas possibilidades de que dispõe em um ambiente como biblioteca e o que nele está contido de conhecimento, estética, sabedoria e informação.

Esses cidadãos são jovens em situação de vulnerabilidade social, matriculados em uma ONG no município de Itajaí (SC), que desenvolve um trabalho voltado para qualificação para o primeiro emprego formal e é reconhecida como Instituição Criativa pela La Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) e pela Asociación de Escuelas Creativas (ADEC), com sede na Universidade de Barcelona, Espanha. O Instituto, em parceria com a Rede de Escolas Criativas, está alicerçado nos fundamentos epistemológicos e metodológicos da Complexidade, da Transdisciplinaridade, da Ecoformação e da Criatividade.

A ONG realizou um diagnóstico nas turmas e identificou que os jovens liam pouco e/ou não liam e não tinham acesso a livros, conseqüentemente não desenvolveram o hábito de leitura. O diagnóstico se alinha aos dados de pesquisa realizada por Pierri (2021), segundo os quais a prática da leitura ainda não está totalmente presente entre os brasileiros. A pesquisa de Pierre (2021) constatou uma diminuição de cerca de 4,6 milhões de leitores no país, o qual revela que a única faixa etária na qual houve um registro de ampliação do hábito

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail vera.simao@uniarp.edu, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>?lang=pt, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4857554878464764>

da leitura foi entre crianças de cinco a 10 anos. Todas as outras registraram queda, em especial, a partir dos 14 anos, público-alvo do Instituto Crescer.

Pierrri (2021) também trouxe informações relevantes em seu diagnóstico que reiteram os dados coletados na pesquisa de 2018 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Esta desvela que “[...] apenas 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível mínimo ou acima de letramento em leitura a ser atingido até o final do ensino médio, em contraste com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE”.

A falta de acesso à leitura e/ou de hábito de leitura pelos jovens compromete o sucesso do trabalho a ser realizado. Segundo dados informados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) do município de Itajaí (Itajaí, 2019), a cidade possui um total de 154 escolas que oferecem o ensino regular. Dessas, apenas 51,9% têm salas de leitura ou bibliotecas e, ainda, 35,7% oferecem área verde.

A partir dessa análise, fomentar a leitura representa a forma mais assertiva para trabalhar essas demandas e contribuir significativamente, não apenas no processo de aprendizagem, mas em uma esfera muito mais ampla do ser humano. Nesse contexto, a leitura pode se tornar uma ferramenta importante de conhecimento, de compreensão das perspectivas, dos desejos e dos projetos de vida de jovens em situação de vulnerabilidade social. Ainda, destaca-se que a literatura se faz necessária para além de uma disciplina curricular, como formadora de uma identidade e linguagem, tanto individual, quanto coletiva.

Para implantar uma Política de leitura, faz-se necessário modificar a educação que ainda adota uma metodologia de ensino obscurecida pelo ensino tradicional, com sujeitos escolares que servem como depositários de conteúdo e reprodutores do que foi transmitido pelo mestre para um ensino ecoformador e criativo. Sem a criatividade nesse processo ecoformador, a posição complexa do humano se perde em nome de uma lógica simplista. Faz-se necessário convocar uma forma criadora, ecoformadora que capte e religue a complexidade dos sujeitos aprendentes.

A ecoformação implica em transformar a realidade social e provocar mudanças necessárias para a produção de cidadãos planetários. É na transformação da educação dentro e fora da sala de aula nos espaços educativos voltados para o exercício da cidadania, que o sujeito desenvolverá um pensamento crítico e participativo, autônomo e independente (Zwierewicz; Simão; Silva; 2019).

Nesse sentido, a ação de contemplar e conhecer a arte é um direito de todos. Logo, a arte não é e nem deve ser algo segregado. Em acordo, Eco afirma que “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio público” (Eco, 2011, p.10).

Fontelles (2021) afirma que a biblioteca: [...] oferece oportunidades para que familiares e membros da comunidade local tenham acesso assegurado aos livros e possam, ao mesmo tempo, atuar como parceiros da escola na formação leitora de crianças e jovens e serem, eles mesmos, atendidos por política pública de leitura.

Para implantação da Crescendoteca, o Instituto Crescer, em parceria com o corpo docente, Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania, empresas e com a Rede RIEC, desenvolveu oficinas para a criação de espaços ecoformadores criativos que constituem a Crescendoteca. O Projeto está alicerçado na Política Nacional de Proteção da Criança e do Adolescente ao incentivar ações inovadoras de promoção, proteção e defesa do público-alvo: jovens em situação de vulnerabilidade social - intervindo ao criar um espaço de debate sobre a temática da cidadania com os jovens, entre 14 e 18 anos, oriundos das escolas da Rede Pública de Ensino ou bolsistas de escolas privadas, estabelecendo metas que se alinham-se ao que prescreve a legislação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação.

Nessa direção, para a criação da biblioteca comunitária, os jovens participaram de oficinas que transformaram os espaços da ONG em quatro ambientes ecoformadores criativos, inovadores, transdisciplinares como a árvores das estações, poesia na parede, desenhos nos espaços do Instituto e um espaço com almofadas para leitura. Todos esses espaços constituem a Crescendoteca que tem impacto diretamente em quatro ODS a saber:

(4) educação de qualidade; (8) trabalho decente e crescimento econômico; (10) redução das desigualdades; e (17) parcerias e meios de implementação ao envolver parceiras locais e internacionais tendo, com destaque para os jovens protagonistas que atuam em colaboração com a comunidade.

DESENVOLVIMENTO

Para a construção da Biblioteca Comunitária, foi organizada uma ação de voluntariado para arrecadar livros, verificar em quais áreas os jovens tinham interesse em participar; formar grupos de voluntários nas redes sociais. As equipes foram distribuídas em Marketing, Administrativo, Operacional e Arrecadação. Cada equipe recebeu tarefas específicas com prazos a serem cumpridos para dar continuidade à construção e organização da ação. Foi utilizado o espaço da sede do Instituto para montar a biblioteca e os voluntários ajudaram no processo de divulgação, construção do espaço, montagem das estantes, pintura das paredes, estruturação física da biblioteca. Os livros arrecadados foram os de literatura, de ficção, romance, poesias, crônicas, HQ 's, mangás, fantasia, terror, autoajuda, entre outros. Todos os livros foram catalogados através de um sistema de identificação formulado pelos discentes, separados por gêneros e organizados nas estantes.

Para a criação dos espaços ecoformadores, foram desenvolvidas oficinas com a participação da comunidade, de empresas, artistas plásticos e universidade. As oficinas ocorreram no período de junho a novembro de 2022 e envolveram as etapas de: i) seleção dos materiais necessários para a montagem e organização da Biblioteca e da casinha externa de livros; ii) realização da montagem da Biblioteca e da casinha de livros; iii) organização dos livros na Biblioteca; iv) ação voluntária Instituto Crescer; v) organização das prateleiras e pintura; vi) organização do acervo; vii) oficina de Artes; viii) pintura externa.

A Crescendoteca foi inaugurada no dia 23 de novembro de 2022, com a presença do professor Saturnino de La Torre, membros da diretoria e da comunidade. Está localizada no Instituto Crescer, no município de Itajaí (SC), tendo como diferencial quatro espaços ecoformadores quais sejam: um espaço chamado árvore das estações; espaço contendo a poesia pintada na parede de uma jovem; desenhos escolhidos pelos jovens e pintados por eles nas paredes do Instituto e uma sala com almofadas para inspirar a leitura, a arte e a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Crescendoteca foi inaugurada em novembro de 2022 e impactou diretamente as ODS (4) educação de qualidade; (8) trabalho decente e crescimento econômico; (10) redução das desigualdades; e (17) parcerias e meios de implementação. Isso foi possível graças às parcerias locais e internacionais, tendo com destaque o protagonismo dos jovens envolvidos.

A ação em prol da implementação da Biblioteca Comunitária foi ao encontro das necessidades desses jovens, possibilitando não apenas a criação do vínculo com a leitura, mas também o acesso às transformações por ela causadas. Os espaços ecoformadores criativos criaram ambientes para uma leitura estética, o qual possibilita o contato com a natureza e diferentes manifestações artísticas.

Conclui-se que há muitos lugares neste país em que a escola é o único espaço de acesso à cultura e à educação. Por isso, a ação integrada entre escola/comunidade é uma forma inteligente de viabilizar e agilizar a oferta pública de livros e leituras. Desse modo, a criação de uma biblioteca aberta, tanto para os alunos quanto para os pais e toda a comunidade, contribui para novas possibilidades de uma vida mais justa e digna, para o mundo do trabalho e para a vida e para inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social no trabalho formal enfrentando os complexos desafios da atualidade, de forma criativa e inovadora.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/fundamentos-da-literatura-1/fundamentos-da-literatura-2018.1/sobre-algumas-funcoes-da-literatura/view>. Acesso em: 15 maio 2022.

FONTELLES, Christine Castilho. **Biblioteca em escola aberta à comunidade**: por que te quero? *Biblio*: Cultura informacional 10 anos, [s. l], v. 10, n. 04, p. 1-30, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://biblio.info/biblioteca-em-escola-aberta-a-comunidade-por-que-te-quer/>. Acesso em: 19 maio 2022.

ITAJAÍ. **Diagnóstico da realidade social de crianças e adolescentes do município de Itajaí**. Joinville: Painel Instituto de Pesquisas, 2019. 1 v. Disponível em: <https://diagnosticossociais.com.br/assets/itj/p1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

PIERRI, Vitória. Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades. **Jornal da Usp**. Ribeirão Preto, p. 1-1. 23 nov. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/#:~:text=Baixo%C3%ADndice%20de%20leitura%20de,professora%20do%20Departamento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C>. Acesso em: 15 maio 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene.; SIMÃO Vera Lúcia.; SILVA, Vera Lúcia de Souza e (Org). **Ecoformação de Professores com Polinização de Escolas Criativas**. Caçador: UNIARP 2019.

GRUPO DE TRABALHO V: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS (SALA II)

Coordenação do GT:

Ma. Sandra Bernadete Pinto Reikavieski
(Secretaria de Educação de Massaranduba)

COCRIAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MULTIPLAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER

NOGARA, Glaucia¹
VICENTIM, Suéli Taine²

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória-PR, durante os anos de 2020 a 2023. A proposta enfatizou a cocriação dos cenários ecoformadores nessa instituição de ensino, estando vinculada aos conhecimentos adquiridos durante o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Destacamos o uso da metodologia do PCE, idealizado por Torre e Zwierewicz (2009) como recurso de aprendizagem significativa, tornando-se um diferencial importante diante do compromisso educacional e social para com os estudantes. O estudo teve como objetivo transformar espaços ociosos do ambiente escolar em cenários ecoformadores, a partir de ações sustentáveis, com a participação e protagonismo dos estudantes, estimulando a criatividade, autonomia e o ensino aprendizagem para que as estratégias adotadas permaneçam integradas e articuladas, promovendo a participação ativa e proativa dos estudantes..

Palavras-chave: Cenário Ecoformador. Cocriação. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Iniciamos a exposição do trabalho evidenciando o desejo de transformar espaços escolares em ambientes educativos, acolhedores, com múltiplas possibilidades de ensinar e aprender, dando ênfase à inovação das práticas pedagógicas que contemplem a religação dos saberes. Nesse sentido, um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) tem o intuito de propor práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a política do bem viver. Uma das principais características desses projetos é “[...] o cenário da aprendizagem sai da sala de aula e se estende a outros lugares, incluindo os viabilizados pelos avanços tecnológicos como os meios audiovisuais e a internet” (Torre; Zwierewicz, 2009, p. 156). Portanto, almeja-se que cada estudante, independente do meio ao qual pertença, seja o protagonista de suas experiências de vida e possa interagir e religar saberes, partindo de sua realidade para o todo como forma de compreender o mundo à sua volta.

O estudo proposto visou contribuir para que as estratégias utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem decorram de práticas integradas, articuladas e que promovam a participação dos estudantes, valorizando a autonomia e o protagonismo no processo de construção do conhecimento. Atuando nesse sentido, pode-se transformar as práticas pedagógicas atuais com vistas à religação dos saberes, culminando com a unidade do conhecimento proveniente da colaboração das diferentes áreas do conhecimento. Para isso, mostra-se necessária a reforma do pensamento, possibilitada com o estímulo do pensamento

¹.Mestra pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Professora da Educação Básica na EM Professor Didio Augusto. Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB
E-mail:nogglauca@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5626727198612835>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-426X>

² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Coordenadora de Alimentação Escolar. Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória/PR. Suhtaiene@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-8851-2005> .
<http://lattes.cnpq.br/9484302253430162>

complexo, proposto por Morin (2005). Isso porque dificilmente “[...] haverá transformação sem a reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo” (Morin, 2000, p.10).

Desse modo, as transformações de espaços escolares em cenários ecoformadores na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória-PR contribuem para que as estratégias adotadas nos processos de ensino e aprendizagem permaneçam integradas, articuladas, promovendo a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia, o protagonismo e a criatividade no processo de construção do conhecimento. Os cenários ecoformadores idealizados na escola estão vinculados às pesquisas de mestrado das egressas do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (PPGEB/UNIARP), Ma. Iliane Stein (Stein, 2021), Ma. Glaucia Nogara (Nogara, 2021) e Ma. Lucinéia Kotelak Junges (Junges, 2023).

Conseqüentemente, buscamos vincular conteúdos curriculares embasados no PPP e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à Proposta Curricular de União da Vitória, considerando a necessidade de promover a conscientização dos estudantes sobre a importância de cuidar do planeta. Evidenciando que a natureza e o meio ambiente constituem-se como os elementos mais importantes do planeta, os cenários ecoformadores auxiliam na conscientização dos estudantes para aprender a respeitar a natureza, cada um compreendendo seu papel no meio em que vive. A ecoformação prioriza essa relação do sujeito com o meio. Sendo assim, os cenários ecoformadores são espaços acessíveis, tendo como protagonistas os estudantes que, de forma colaborativa, interagem entre si e com o outro. Para Zwierewicz, Simão e Silva (2019, p. 85), “esses espaços podem ser formados pelas salas de aula, desde que se constituam em ambientes estimuladores e livres de estereótipos”. “Contudo, é necessário ir além delas, incluindo a brinquedoteca, o parque e os outros espaços ecoformadores”.

A cocriação de Cenários Ecoformadores possibilita que os estudantes façam uso da sua criatividade, sejam produtores de conhecimentos, decidam com autonomia e interajam com os colegas para que o aprendizado torne-se significativo e prazeroso.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Didio Augusto, situada no bairro Limeira, na área urbana do Município de União da Vitória-PR. A metodologia do PCE caracteriza-se como uma proposta de ação e implementação de projetos para as escolas na direção da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação e permite desenvolver estratégias considerando a realidade e os interesses dos estudantes, dos seus entornos, conectando os conhecimentos a partir da vida e para a vida. Por isso, preocupam-se 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 projeto desenvolvido e aqui apresentado está vinculado ao Regimento Escolar e ao Projeto Político Pedagógico.

Nesse intuito, buscou-se, por meio da participação dos estudantes, desenvolver atividades compartilhadas, promovendo o sentimento de pertencimento e o estímulo ao protagonismo, despertando, assim, o interesse dos mesmos em contribuir com sugestões para a restauração do espaço ecoformador. Um dos espaços transformados na escola, com a autonomia dos estudantes, foi uma sala em desuso, transformada em um cenário ecoformador “**Espaço do Saber**”. Práticas como essa permitem que os estudantes sejam criativos, agentes do conhecimento, tornando o aprendizado significativo e prazeroso. A partir da finalidade inicial de partilhar atividades, por meio da participação dos estudantes, fortaleceu-se o sentimento de pertencimento e o protagonismo, estimulando o interesse dos mesmos em contribuir com sugestões que se expandiram e foram além do espaço escolar, trazendo a vontade de transformar, o entorno (a rua de suas casas e o bairro em que vivem). Com a iniciativa de deixar o ambiente mais arborizado e bonito, o plantio de mudas de árvores

e de girassóis despertou o desejo de conscientização da preservação tanto do contexto local quanto global. Essa ação, como já explicitado, foi desenvolvida durante a pandemia e concluído em 2023.

O espaço do **Criar e Brincar** foi idealizado pelos estudantes do Infantil 5, no ano de 2020, durante a pandemia, através de desenhos vídeos, escolheram o que gostariam que tivesse nos espaços ociosos da escola, entre as sugestões estavam a casinha e um parquinho. As ideias foram projetadas a partir de decisões tomadas pelas próprias crianças. Essa ação seguiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), as quais trazem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras como forma de expressão e desenvolvimento integral das crianças. O espaço foi concluído em 2023.

Dando sequência às transformações dos espaços escolares, buscamos parcerias com a Universidade Gêmeas do Vale (UGV) e com a Merenda Escolar da Secretaria Municipal de Educação. Representantes dessas instituições realizaram palestras e oficinas sobre alimentação saudável, transtornos alimentares, reaproveitamento de alimentos e a transformação do refeitório com a autonomia dos estudantes, através dos desenhos realizados por todas as turmas. Os conteúdos curriculares foram abordados em todas as disciplinas. O **Refeitório Legal** proporciona aos estudantes um local agradável e cheio de conhecimento, idealizado por eles mesmos.

O **Jardim Sensorial**, atividade desenvolvida na turma do 2º ano, iniciou com o pedido para que os alunos ilustrassem de que forma gostariam que fosse esse jardim. Os estudantes demonstraram na prática, em forma de mutirão, como elaborar o Jardim sensorial e a cozinha. Tudo foi planejado a partir do imaginário, com a ilustração do jardim juntamente com uma cozinha para brincar. Eles decidiram as plantas, os materiais necessários para esta criação, mas o mais importante foi o cuidado que as crianças demonstram com as plantas. Para legitimação prática, foram realizadas atividades vinculando os conteúdos curriculares à realidade local e sua conexão com o âmbito global.

Destaca-se que a escola possui muitos lugares com múltiplas potencialidades, favorecendo a organização de espaços de interações e brincadeiras, motivados pelas perspectivas da criatividade, transdisciplinaridade e da ecoformação. Muitos espaços escolares foram transformados com a autonomia dos estudantes, participação dos professores e da comunidade escolar. Podemos observar que a criatividade foi idealizada como um movimento dialógico, aguçando nossa visão para direções opostas, entretanto, todas canalizadas para a percepção de valores humanos. Essa reflexão feita pelos estudantes demonstra a necessidade de se reconhecer no ambiente como parte constituinte, num processo de mobilização social, como ação cidadã, responsável, crítica e participativa. É essencial o comprometimento com projetos que deem significado à realidade do estudante, indo ao encontro dos princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação, proposta por Torre e Zwierewicz (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da cocriação dos cenários ecoformadores tornou-se uma iniciativa inovadora, um diferencial para os estudantes da EMP Didio Augusto, com novas iniciativas que podem ser concretizadas até mesmo em outras escolas, na busca pela superação do ensino linear e fragmentado. As atitudes transdisciplinares promovem o envolvimento entre as pessoas e com o meio externo, na busca de melhorias que podem ser concretizadas através de ações sociais, ajudando a minimizar os efeitos prejudiciais futuros para a

humanidade. Nessa direção, destacamos, também, ações que visem à ecoformação, partindo da realidade próxima, transformando a comunidade escolar.

Salientamos que, nas ações aqui descritas, os conteúdos curriculares foram trabalhados em todas as disciplinas, para que os estudantes percebam que estamos inseridos no meio ambiente e compreendam que não estamos separados dele, mas somos uma parte do mesmo. Portanto, cada um deve desempenhar o seu papel neste contexto de preservação, ou seja, deve se sentir pertencente ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.

JUNGES, Lucinéia Kotelak. **Estratégias transdisciplinares e ecoformadoras para a valorização do conhecimento pertinente no ensino fundamental**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Educação Básica. Caçador, EdUNIARP, 2023. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=3322>. Acesso em 24 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOGARA, Glaucia. **O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do Ensino Fundamental I**. 2021. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Educação Básica. Caçador, EdUNIARP, 2023. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?p=3322>. Acesso em 24 jul. 2021.

STEIN, Iliane. **Proposta de um cenário ecoformador para a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Educação Básica. Caçador, EdUNIARP, 2021. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/dissertacoes/ILIANE-STEIN.pdf>. Acesso em 24 jul. 2023.

TORRE, Saturnino. Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p.17-28.

ZWIEREWICZ, Marlene. *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.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SOUZA, Vera Lúcia Souza Silva. Da Formação Docente ao Protagonismo Infantil na Criação de Cenários Ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. especial, out, p. 83-94, 2019. DOI: 10.17561/reid.m4.6.

PORTFÓLIO DE PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO COMPROMETIDA COM DEMANDAS LOCAIS E COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

SANTOS LIMA, Andressa de Fatima Rodrigues dos ¹
ZWIEREWICZ, Marlene ²

RESUMO

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), criada por Torre e Zwierewicz (2009), tem como foco uma educação comprometida com a vida e, por isso, valoriza o conhecimento pertinente. A relevância dessa metodologia para a resignificação de práticas pedagógicas e seu potencial de contribuição para o processo de alfabetização influenciaram no desenvolvimento desta pesquisa, que objetiva organizar um portfólio com PCE elaborados mediante um processo de cocriação, vinculando-os aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às demandas de estudantes em processo de alfabetização. Quanto à metodologia, o estudo priorizará a pesquisa participante e a abordagem qualitativa. Espera-se que o processo e os resultados do estudo possam contribuir para práticas de alfabetização comprometidas com o conhecimento pertinente.

Palavras-chave: Educação Básica; Alfabetização; Projetos Criativos Ecoformadores (PCE); Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sistematizada neste documento encontra-se em andamento. Teve como condição mobilizadora uma indagação acerca da manutenção de abordagens pedagógicas que se distanciam do contexto de inserção dos estudantes, de suas vivências e experiências cotidianas durante o processo de alfabetização, além do distanciamento dessas práticas em relação às emergências globais. Esse questionamento culminou na justificativa da pesquisa, e tem demandado a proximidade com perspectivas teóricas e metodológicas inovadoras, comprometidas em resignificar a educação e, especificamente, o processo de alfabetização.

Com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), a primeira autora deste documento teve a oportunidade de conhecer os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), vislumbrando uma metodologia com potencial para resignificação das práticas pedagógicas, que pode ser articulada aos diferentes níveis de ensino e componentes curriculares, inclusive da primeira etapa do Ensino Fundamental, que prioriza o processo de alfabetização, e que é onde atua a pesquisadora.

A metodologia do PCE foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e tem se destacado pelo potencial favorável a um ensino “[...] ancorado na 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). Trata-se de uma “[...] alternativa transdisciplinar e ecoformadora para os processos de ensino e de aprendizagem” (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 228), comprometida com o conhecimento pertinente e que busca contribuir com a superação de práticas pedagógicas que se distanciam de demandas do contexto de inserção dos estudantes e das emergências globais.

¹ UNIARP. Rede Municipal de Ensino de Caçador. andressa.rodsantoslima@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3443-9989>, <http://lattes.cnpq.br/3976991926738267>.

² UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

Essa possibilidade originou no seguinte problema de pesquisa: de que forma os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), elaborados colaborativamente por docentes alfabetizadores, podem atender as demandas de estudantes em processo de alfabetização e aproximar-se dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

Em decorrência, tem-se como objetivo geral da pesquisa: organizar um portfólio com Projetos Criativos Ecoformadores 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. Este objetivo desdobra-se em cinco objetivos específicos: i) apresentar demandas de estudantes em processo de alfabetização; ii) apresentar demandas do processo de alfabetização na percepção de docentes alfabetizadores; iii) selecionar Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se aproximem das demandas indicadas pelos estudantes e por docentes alfabetizadores; iv) elaborar, com a contribuição de docentes da Educação Básica, um portfólio composto por Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) para práticas de alfabetização; v) avaliar o potencial de aproximação do portfólio de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) às demandas de estudantes em processo de alfabetização e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, serão priorizadas a pesquisa participante e a abordagem qualitativa. Em relação com o seu caráter participante, ocorre uma preocupação em “[...] 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 deve ao seu potencial para analisar especificidades em relação aos participantes e suas demandas. Com isso, a abordagem ocupa “[...] um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21).

Os participantes da pesquisa serão nove docentes que atuam na Educação Básica, com os quais serão levantadas demandas de alfabetização. Eles também trabalharão em equipes com o objetivo de elaborar um PCE, a partir de diferentes condições mobilizadoras. Também participarão dez estudantes em processo de alfabetização que serão entrevistados para levantar demandas de seu processo de aprendizagem. Ao final, também será formada uma equipe com três docentes já considerados no primeiro grupo apresentado, bem como um estudante, um egresso e um docente do PPGE/UNIARP para avaliar a proximidade de cada PCE das demandas dos estudantes e dos ODS. O estudo também contará com a participação da pesquisadora responsável, totalizando 23 participantes.

Para levantamento dos dados, serão 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 aproximem 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 recentemente aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) da UNIARP, após um período de revisão da literatura, análise de estudos correlatos, ampliação da metodologia, bem como a coleta de assinaturas nos documentos necessários para o encaminhamento à Plataforma Brasil. Recentemente, também ocorreu a qualificação da dissertação, que alcançou aprovação da banca examinadora para a continuidade da pesquisa, com algumas sugestões para melhorias no projeto, acolhidas pela mestrande e a orientadora.

A COCRIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADA PELA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

A alfabetização é um processo complexo, que integra o desenvolvimento humano e demonstra, mediante registros, a forma como historicamente estabelecemos relações com o meio e com os outros. Por isso, esse processo não pode ser descontextualizado e globalmente desconectado.

Nesse sentido, Soares (2003) 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, 2003, p. 58).

Proporcionar um processo de alfabetização comprometido com a perspectiva de aliar as aprendizagens de leitura e escrita a contextos de uso significativos na e para a vida dos estudantes é um desafio para os docentes, especialmente os alfabetizadores, e demanda um planejamento de ensino pertinente e, portanto, vinculado às realidades local e global. Kostaski (2021, p. 19) discute essa possibilidade, alertando que a base epistemológica que orienta o planejamento “[...] priorizará práticas atomizadas e individualistas ou fortalecerá a identidade docente em processos de cocriação”.

Dentre as possíveis escolhas metodológicas que podem contribuir com a cocriação na alfabetização, destacamos os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Esta representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca por desenvolvimento integral. Por isso, 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).

A metodologia do PCE “[...] nasce em meio às emergências deste século para aproximar currículo e realidade e articular teoria e prática” (Pukall; Zwierewicz, 2021, p. 23). Para Torre e Zwierewicz (2009), nela “[...] prioriza-se uma educação a partir da vida e para a vida”, com base em um planejamento de ensino que vise a superação de práticas que desconectam a escola de seus contextos locais e globais.

Essa perspectiva de planejamento não se preocupa apenas em sanar demandas burocráticas e curriculares, mas em vincular o currículo com o cotidiano real dos estudantes e com emergências planetárias, atribuindo mais significado às escolhas metodológicas nutridas por um sentimento de compromisso com o que é local e com o que é global. Esses aspectos 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 anteriormente no parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Brasil, 2010).

Epistemologicamente, a metodologia do PCE tem como base a tríade conceitual pensamento complexo (Morin, 2015), transdisciplinaridade (Nicolescu, 2018) e ecoformação (Pineau, 2004). Por serem referência no planejamento de cada PCE, os referidos conceitos colaboram para valorizar o conhecimento pertinente, indispensável para superar processos de alfabetização desvinculados da realidade local e planetariamente desconectados.

No caso da presente pesquisa, também ocorre o compromisso em aliar os PCE que irão compor o portfólio aos ODS (ONU, 2015), atendendo a demandas globais da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, espera-se compor um portfólio com projetos de ensino e aprendizagem vinculados à alfabetização e elaborados mediante um processo de cocriação. Além de atender demandas locais e se comprometer com emergências globais, espera-se que a dissertação e o produto educacional que dela deriva possam servir de referência para outras escolas de diferentes contextos do país que queiram se comprometer com a superação de práticas de alfabetização individualistas, descontextualizadas e globalmente desconectadas.

Embora a pesquisa ainda não apresente resultados, eles já podem ser vislumbrados no levantamento e análise detalhada de cinco dissertações que têm o PCE como objeto de estudo, perfazendo um dos capítulos da dissertação que trata da análise de estudos correlatos. Entre as contribuições observadas na análise desses trabalhos, destaca-se, sobretudo nos estudos de Kostas (2021), Horn (2021), Zanol (2021) e Cordeiro (2021), a observação de algumas estratégias que podem ser fundamentais para o conhecimento pertinente mediante as seguintes condições: planejamento de ensino colaborativo, envolvendo processos de cocriação; observância de demandas locais e globais antes da implementação das ações; pertinência do PCE) tanto por meio de processos de formação voltados para esta metodologia quanto da própria criação de um projeto nessa perspectiva, para o atendimento das demandas observadas; contribuições das pesquisas para o desenvolvimento do contexto local, incluindo a comunidade escolar, expandindo-se para os contextos globais.

Tendo em vista a relevância dos estudos relacionados ao PCE, podemos considerar que a pesquisa contribuirá 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.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CORDEIRO, Sílvia Laís. **Práticas emergentes e criativas para a sustentabilidade: Portfólio com ações metodológicas para a Escola Dille Testi Capriglione**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador/SC, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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.

HORN, Marli. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador/SC, 2021.

KOSTESKI, Aline Nataly Wolf. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador: das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador/SC, 2021.

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

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Brasília: ONUBrasil, 2015. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2004.

PUKALL, Jeane Pitz; ZWIEREWICZ, Marlene. Conceito formativo: metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) e suas implicações no contexto escolar. In: SILVA, Arleide Rosa da; TOMIO, Daniela (org.). **A Biodiversidade em Projetos Criativos Ecoformadores: formação e práticas docentes em contextos formais e não formais de educação**. Presidente Prudente: Gráfica Cs, 2021. p. 23-34.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

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

ZANOL, Alessandra Garcia. **Programa de formação-ação em escolas criativas: das demandas de docentes do Ensino Fundamental à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador/SC, 2021.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

O RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO PROJETO DE EXTENSÃO: UM PROCESSO FORMATIVO POR UM VIÉS DO PENSAMENTO COMPLEXO

SANTOS, Roberta Barbosa dos¹
OLIVEIRA, Valdirene Aparecida de²

RESUMO

O trabalho apresenta um relato de experiência – RE, o qual se justifica na proposta de partilhar saberes, convivências e práticas pedagógicas envolvendo ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia da Faculdade de Indiará – FAIND, localizada na microrregião Vale do Rios do Bois, cidade de Indiará-Goiás. O projeto de extensão “Brincadeiras e resgate cultural histórico: perspectivas de pensar complexo as brincadeiras tradicionais” foi pensado, produzido e está sendo executado de forma colaborativa entre docentes, discentes, coordenação pedagógica e instituição como todo. O objetivo de publicar o relato se constitui na importante ação de partilha. Trata-se da Abordagem de Relato de Experiência, de natureza qualitativa, e estudos bibliográficos, numa tentativa de transdisciplinarizar com discentes nas leituras, discussões e ação do projeto no viés de pensar complexo (Moran, 2005), buscando refletir a exigência da reflexão sobre a prática (Freire, 2019) e a importância do desejo da criança nas brincadeiras e jogos infantis, (Áries 1981).

Palavras-chave: Extensão Universitária. Brincadeiras tradicionais. Pensamento complexo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se caracteriza como um Relato de Experiência-RE que apresenta o projeto de extensão “Brincadeiras e resgate cultural histórico: perspectivas de pensar complexo as brincadeiras tradicionais”. O projeto está sendo desenvolvido na Faculdade de Indiará-FAIND, localizada na microrregião do Vale do Rios do Bois na cidade de Indiará-Goiás pela turma de pedagogia, com o itinerário formativo nas disciplinas: Estágio supervisionado, Formação, projetos e práticas pedagógicas, e Corpo e movimento. A finalidade de fomentar o tripé ensino, pesquisa e extensão desenvolve o projeto, buscando trazer as brincadeiras tradicionais, estimular e envolver as crianças na corporeidade frente a tensão das brincadeiras por meios eletrônicos virtuais.

Este projeto é aplicado nas ruas da cidade de Indiará, sendo trimestral de forma itinerante para atender as crianças de todos os bairros. Por ser uma cidade pequena, com 17.000 habitantes (IBGE, 2023), é possível atender toda a comunidade. Dentre as características da cidade, é importante destacar que a mesma possui um alto índice de rotatividade de seus moradores, pois muitos ficam apenas durante o período da safra da usina de álcool, Destilaria Nova União-DENUSA. Ao término desse período, retornam para suas cidades, algo comum principalmente com pessoas do Nordeste que buscam uma melhor qualidade de vida para sua família.

O objetivo de publicar o relato se constitui na importante ação de partilha, no curso de pedagogia. As acadêmicas compreendem a importância de uma ação e uma reflexão sobre a prática, um pensamento crítico na complexidade vivenciada pelas crianças de espaço/tempo restritos as brincadeiras tradicionais, ao qual nota-se que muitas crianças nunca brincaram com as brincadeiras tradicionais propostas. Explorar a práxis com as discentes do curso de pedagogia torna-se um referencial formativo para futuras profissionais

¹ Faculdade de Indiará - FAIND. roberta.barbosa.silva@hotmail.com . <https://orcid.org/0000-0002-5691-611X>, <http://lattes.cnpq.br/9207451190104056>.

² Faculdade de Indiará - FAIND. Valdirene_aparecida5@yahoo.com.br.<https://orcid.org/0000-0003-2731-4838>, <http://lattes.cnpq.br/3158843201850978>.

na formação das crianças, respeitando a pluralidade na infância.

O projeto busca apresentar de forma singular, com um dado de pesquisa, a tensão entre as brincadeiras tradicionais e as brincadeiras e jogos eletrônicos. A práxis do corpo discente e docente através de algumas observações envolvendo os paradigmas do brincar e a relevância de pensar criticamente as ações do presente projeto de extensão. Sua primeira edição foi desafiadora, por trazer as probabilidades de rejeição das brincadeiras tradicionais face às inúmeras brincadeiras e jogos eletrônicos que são diariamente apresentados às crianças nas redes e aplicativos online. A intencionalidade do projeto não é descartar os jogos eletrônicos, mas apresentar possibilidades de preservar a cultura e a história, com as brincadeiras tradicionais que nossos pais e avós brincavam, numa integralidade dos saberes.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Áries (1981), a brincadeira e os jogos infantis são originadas do desejo que a criança tem de imitar o adulto, sendo assim com o processo de transformação que a sociedade tem passado, devido ao advento do capitalismo, as atividades adultas mudaram e conseqüentemente as infantis também. Segundo o autor, a convivência estreita com os adultos na idade média promovia uma educação ampla para as crianças proporcionada pela família, o que atualmente tem sido oportunizado pela escola quando essa o alcança. O contexto atual oferece para as crianças uma nova maneira de se divertir e de ter momentos de lazer que em sua maioria são realizados de forma individual e virtual.

Faz-se relevante considerar a brincadeira como parte do processo de aprendizagem e socialização das crianças, a expressividade da corporeidade na infância, de acordo com Fullgraf e Wiggers (2014), devem “[...] desenvolver atitudes de respeito à diversidade – gênero, etnia, opção religiosa, ou crianças com deficiência – permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente”. Abreu (2003) estima que 92% das crianças dos Estados Unidos jogam videogames e o número de pessoas que joga videogame no Brasil cresceu 2,5 pontos percentuais, alcançando sua maior marca histórica com 74,5%. A tensão entre o brincar de antes e o brincar de agora, exige confrontos e reflexões aos quais o projeto de extensão: brincadeiras e resgate cultural histórico: perspectivas de pensar complexo as brincadeiras tradicionais.

Segundo Freire (2019, p. 39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. As contradições, as tensões sociais, culturais, econômicas, cognitivas, emocionais, psicomotoras que envolvem a epistemologia do brincar exige de educadores, pesquisadores, pais e comunidades um olhar atento e questionador para o futuro da humanidade. Nunca foi tão necessário refletir sobre os assuntos globais e terrenos como nos aponta Morin (2003). Uma consciência planetária, reforçando nossa identidade de “Ser Humano”, com ações humanas de respeito e envolvimento com a pluralidade para preservação da vida na terra pátria.

No texto que segue, realizamos a descrição do Relato de experiência na proposta do projeto de extensão, as atividades realizadas dentro do projeto, leituras fundantes e de base para prosseguir e o distanciamento necessário para a produção de reflexão crítica. A experiência relatada traz uma ação colaborativa de docente, discente, coordenação de curso e instituição como um todo, da Faculdade de Indiará – FAIND, localizada na microrregião Vale do Rio dos Bois. O tripé do ensino superior ensino, pesquisa e extensão busca de efetivar a práxis do conhecimento e aprendizagem no curso de Pedagogia, na qual a interdisciplinaridade envolve as disciplinas de Estágio Supervisionado, Formação, projetos e práticas pedagógicas, Corpo e movimento integrou ramificações e questionamentos através das observações feitas no estágio supervisionado. Outro trabalho proposto na disciplina de formação, projetos e práticas pedagógicas nas escolas e creches foi brincadeiras e contação de histórias.

As discentes, considerando a teoria estudada, planejaram um momento de “acolhida” com brincadeiras e contação de histórias, de modo que pudessem refletir a prática e a teoria.

Sendo assim, surge a problemática detectada nas observações. As crianças não possuem conhecimento de muitas das brincadeiras tradicionais propostas, não sabem brincar. O que fazer para propagar um conhecimento cultural e histórico de brincadeiras tradicionais de uma sociedade recente de décadas atrás? Quais os caminhos para se trabalhar a corporeidade das crianças nesta fase importante do ser humano, que é a infância? Esses questionamentos levantados nas aulas abriram para a proposta de um projeto de extensão o qual se intitulou: “Brincadeiras e resgate cultural histórico: perspectivas de pensar complexo as brincadeiras tradicionais”

Na busca de reflexão sobre a problemática da escassez de brincadeiras tradicionais nos ambientes escolares, Vygostsky (2007) faz uma relação em que a criança usa o brinquedo como uma necessidade de desenvolvimento para significar o mundo a sua volta e realizar seus desejos, usando a atividade do brincar como uma forma de entender certas regras. Assim, Rau (2012) sugere que o brincar espontâneo é um momento em que se pode conhecer a criança em seu perfil afetivo, social e econômico, pois, brincando, ela expressa seus sentimentos, medos, curiosidades, interesses e necessidades.

Considerando as colocações de Vygostsky e Rau, não há dúvida do papel fundamental, importante e necessário do brincar como atividade típica da infância que contribui para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos pequenos. Partindo desse pressuposto, o projeto de extensão tomou *corpus* e *locus*. No intuito de ampliar e atender o máximo de crianças possíveis, o projeto possui formato itinerante em locais estratégicos que atendam os bairros mais afastados (feiras, praças, estádio de futebol, quadras esportivas, parque de exposição), previsto para acontecer nos meses de março, maio, setembro e novembro. A proposta de um olhar atento e a perspectiva de coletas de dados através de relatórios com o envolvimento das crianças com brincadeiras tradicionais.

A divulgação do convite é feita pelas redes sociais, nas escolas e com carro de som. A preparação das brincadeiras fica a cargo das discentes do curso de pedagogia, as quais definiram em primeira instância como brincadeiras tradicionais: pula corda, amarelinha, bambolê, futebol, queimada, brincadeiras de roda. Contudo, toda faculdade participa do projeto, de forma direta ou indireta, o qual abraça as crianças com vulnerabilidade social. Dessa forma, o ato de brincar na perspectiva desse projeto vem carregado de significado diante das várias possibilidades que foram evidenciadas na sua primeira edição, realizada na Feira coberta de Indiará. A participação foi um público estimado de 30 a 40 crianças.

É um projeto de extensão que nasce da práxis do corpo discente e docente, e segue em curso. Na primeira edição, foi avaliado e obteve ações adicionais, propostas pelos próprios discentes, como músicas, pipoca e algodão doce para as crianças. O envolvimento foi positivo. A análise crítica se faz necessário, pensar sobre a ação e para além da ação, uma reforma do pensamento segundo Morin (2005) aos paradigmas que envolve o brincar, a tomada de consciência da sociedade que fazemos parte e todo o arcabouço de problemáticas sociais que envolve a infância, o ensino e o contexto educacional. As probabilidades de brincadeiras e jogos eletrônicos que são diariamente apresentados para as crianças. A intenção do projeto não é descartar o que está como novo e tecnológico, mas apresentar possibilidades de preservar a cultura e a história, numa integralidade dos saberes.

METODOLOGIA

A abordagem de Relato de Experiência RE, de natureza qualitativa, presente neste trabalho, compartilha da experiência de estudos bibliográficos das disciplinas de Estágio Supervisionado, Formação, projetos e práticas pedagógicas, Corpo e movimento, trabalhadas numa tentativa de transdisciplinarizar com os discentes do curso de pedagogia da Faculdade de Indiará – FAIND. Libâneo e Suanno (2014) destacam esse movimento como necessário para romper a fragmentação do conhecimento. As leituras, discussões e trabalhos propostos perpassam o pensar complexo (Morin, 2005) com a exigência da reflexão sobre a prática (Freire, 2019) e a importância do desejo da criança nas brincadeiras e jogos infantis (Áries, 1981). Buscou-se enveredar na tríade do ensino superior ensino pesquisa e extensão, os

quais, mediante observações no estágio supervisionado, detectaram a escassez de brincadeiras tradicionais com as crianças. O projeto está em curso, na sua segunda edição, e proposto para acontecer nos meses de março, maio, setembro e novembro. Com o olhar atento e a perspectiva de coletas de dados através de relatórios com a ação das brincadeiras em *locus* estratégicos (praças, campos, feiras). A divulgação do convite é feita pelas redes sociais, nas escolas e carro de som. A preparação das brincadeiras fica a cargo das discentes do curso de pedagogia, contudo toda Faculdade participa na execução do projeto, o qual abraça as crianças com vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão: “Brincadeiras e resgate cultural histórico: perspectivas de pensar complexo as brincadeiras tradicionais”, em curso na sua primeira edição, suscitou inúmeras fragilidades com a realidade. Ao detectar que há um desinteresse nas brincadeiras tradicionais por parte de algumas crianças, outras conseguem fazer uma interação bem satisfatórias. Assim como algumas crianças não sabiam brincar de pular corda e bambolê, discentes do curso também não sabiam. Outro ponto observado foi o adicional por intermédio das discentes de música, pipoca e algodão doce, que atraíram as crianças. Alguns chegavam para comer e, em seguida, interagiam com as brincadeiras propostas. O projeto apresentou fragilidades metodológicas e teóricas para a produção de dados científicos e para produção acadêmica, o que foi analisado após a sua primeira edição, durante um momento avaliativo em sala de aula, à luz do pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. **Videogame: um bem ou um mal?**; um breve panorama da influência dos jogos eletrônicos na cultura individual e coletiva. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.andreabreu.com.br>. Acesso em: 13 set. 2023.

ARIÉS, F. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: Áries, F. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 62º ed - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Educação Infantil: projetos e práticas pedagógicas na creche e na pré-escola**. Brasília: Liber Livro, 2014.

GE. Globo.com. **Pesquisa GamesBrasil 2022**. Disponível em: <https://ge.globo.com/esports/noticia/2022/04/18/pesquisa-games-brasil-2022-publico-de-games-aumentou-para-745percent.ghtml>. Acesso em: 13 set 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa – Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria** / Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern / traduzido do francês por Paulo Azevedo Never da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2003. 181p.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem** / Maria Cristina Trois Dorneles Rau. – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Metodologias).

LIBÂNEO, José Carlos (Org.); SUANNO, Marilza V. R. (Org.); LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás: 10 anos de**

EDIPE Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Goiânia: CEPED Publicações e Gráfica e Editora América, 2014. v. 1. 364p.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESPAÇO CRIATIVO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

PRIGOL, Edna Liz Prigol¹
SILVA, Carla Teresinha da²
LUMIKOSKI, Fernanda Longui³

RESUMO

Este resumo expandido tem como finalidade apresentar as etapas propostas para o Projeto Criativo Ecoformador-PCE desenvolvido durante a disciplina de Didática do Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. O estudo realizado na disciplina teve como problema: quais as contribuições da contação de história, realizada em um espaço criativo para o desenvolvimento de alunos leitores? Objetivamente, busca elaborar um espaço criativo através de ações que promovam atividades colaborativas, vinculadas à demanda da realidade local e global, para que possibilite a formação de alunos leitores. A base epistemológica é o pensamento complexo, transdisciplinar e na ecoformação. A metodologia foi estruturada na pesquisa participante de abordagem qualitativa. O projeto foi desenvolvido para as demandas da Escola Municipal Professor Serapião (UV-SC). Como resultado, espera-se que a proposta do PCE possibilite montar o espaço criativo com base nos princípios complexos, transdisciplinares e ecoformadores e que este contribua significativamente para influenciar o desenvolvimento de alunos leitores.

Palavras-chave: Espaço Criativo. Contação de História. Projeto Criativo Ecoformador. Complexidade

INTRODUÇÃO

A contação de histórias tem um papel importante para o desenvolvimento das crianças. Ao escutar, elas adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades pessoais e imaginativas, a prática de contar histórias abre caminhos e estimula o interesse pela leitura desde cedo. Abramovich (1989) destaca que a leitura de histórias para crianças é uma oportunidade para que elas possam rir e se divertir com as situações vividas pelos personagens, em um momento de cumplicidade, de brincadeira e de humor. Contar histórias para crianças na escola vai além da educação, pois envolve afetos, sentimentos e ludicidade e incentiva a criatividade, a imaginação e desperta o desejo pela leitura desde cedo.

Ler histórias desperta a curiosidade das crianças, impulsionando a aprendizagem, eclodindo recordações, pensamentos e reflexões. Promovem conversas e trocas de pontos de vista, geram empatia pelos personagens e proporcionam aprendizado sobre diferentes temas em diversos contextos. A leitura de histórias melhora o vocabulário, aprimora a escrita

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp; edna.liz@uniarp.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622> ; <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279> .

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp; carlinhasilva25@hotmail.com ; <https://orcid.org/0009-0009-8394-2629> ; <http://lattes.cnpq.br/8326546622498708> .

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp; fernandalongui@hotmail.com ; <http://lattes.cnpq.br/8682093913027701>; <https://orcid.org/0009-0005-0433-4571>

e permite que as crianças entrem em um mundo fictício e enxerguem as coisas sob outra perspectiva (Abramovich, 1989).

A prática de ler e ouvir histórias é uma atividade que vai além da simples aprendizagem cognitiva e emocional. Ela tem o poder de impactar a vida dos alunos, abrindo portas para novos conhecimentos e experiências, ampliando sua percepção do mundo. Quando alguém narra uma história, é comum que sejam utilizadas figuras de linguagem para enriquecer a narrativa, como ordem cronológica, palavras e frases de transição, anacronias, ironia, humor, diferentes vozes narrativas, *flashforwards*, trocadilhos, metáforas, aliterações e rimas. Essas estruturas são utilizadas para criar efeitos sonoros e linguísticos, além de despertar a imaginação dos alunos

Nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com a Lei de Bases e Diretrizes – LDB (1996), o objetivo é desenvolver o educando, fornecendo-lhe a formação necessária para exercer a cidadania e oferecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos futuros. É importante proporcionar aos alunos o desenvolvimento pessoal, a responsabilidade cidadã e as oportunidades para um futuro promissor no trabalho e na aprendizagem contínua. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental coloca ênfase no uso do aprendizado lúdico, estimulando o desenvolvimento de novas habilidades nas crianças, como observação, formulação de hipóteses e pensamento crítico. A ludicidade promove o desenvolvimento de novas formas de interação com o mundo, novas possibilidades de compreender e formular hipóteses sobre os fenômenos, testá-las, refutá-las e chegar a conclusões, incentivando uma atitude ativa na construção do conhecimento.

Tanto a LDB (1996) quanto a BNCC (2018) têm como objetivo principal desenvolver o aluno de forma integral, para que ele se torne um cidadão atuante, crítico, reflexivo e emocionalmente estruturado. A interpretação da BNCC (2018) nos permite identificar a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem mais lúdico, prazeroso e que trabalhe simultaneamente a razão e a emoção.

A contação de histórias se mostra como uma ferramenta valiosa para alcançar esses objetivos, pois além de estimular o gosto pela leitura, também contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da imaginação das crianças. É uma forma criativa e inteligente de ensinar e aprender, que tem impacto significativo no processo educacional. A contação de histórias proporciona um encontro com o universo da narrativa, permitindo trabalhar as estruturas linguísticas de forma lúdica, divertida e prazerosa, ou seja, aprender de maneira significativa. As histórias também nos permitem aprender sobre diferentes culturas, sociedades e realidades, descobrindo outros lugares, outros tempos,

outros modos de agir e ser, outra ética, outra perspectiva, princípios que justificam a investigação em questão.

A ideia de criar um espaço criativo para a Contação de História e Leituras surgiu da necessidade observada na Escola Municipal Professor Serapião de União da Vitória – PR, nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental. Identificou-se que não há mais tempo durante as aulas para que o professor e os alunos nesses anos de escolaridade possam se reunir e ouvir histórias.

METODOLOGIA

A metodologia definida foi a pesquisa participativa e a abordagem qualitativa. Elas possibilitam envolver ativamente os participantes da pesquisa no processo de investigação, procurando compreender suas perspectivas e experiências de forma aprofundada. Nesse contexto, a contação de histórias em um espaço criativo surge como uma prática que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de alunos leitores.

A pesquisa participativa de abordagem qualitativa se mostra como metodologia essencial para investigar as contribuições da contação de histórias em um espaço criativo para o desenvolvimento de alunos leitores, permitindo a compreensão e valorização das experiências e perspectivas dos participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Criativo Ecoformador (PCE) vai além do simples compromisso com a ecoformação e a sustentabilidade, possibilita o desenvolvimento de cenários ecoformadores, ambientes acessíveis ou criados de forma colaborativa, que estimulam a interação e o protagonismo dos alunos na realização de vivências e experiências que valorizam as relações consigo mesmo, com os outros e com o meio natural e social. Esses cenários são espaços de aprendizagem que valorizam diferentes práticas pedagógicas, mas também são locais de convivência que favorecem o desenvolvimento da relação da criança com os outros, consigo mesma e com a natureza (Zwierewicz; Simão, Silva, 2019).

Essa abordagem educacional busca uma transformação profunda, permitindo a construção de conhecimentos e habilidades que vão além dos currículos tradicionais. Aproxima os alunos da realidade e da responsabilidade global, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem. A escola deve se preocupar com todos os aspectos do ser humano, que resgate valores e responsabilidades com a natureza e a vida no planeta.

A abordagem estruturada no tripé complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação oferece uma base sólida para a construção de uma estrutura epistemológica consistente. A complexidade, entendida como a compreensão das múltiplas interações e relações entre os

elementos de um sistema, permite uma visão abrangente e sistêmica dos fenômenos estudados (Morin, 2007). Ela também valoriza o pensamento articulado e autoeco-organizador, propondo a religação dos diferentes conhecimentos (Behrens; Prigol, 2015). A transdisciplinaridade, por sua vez, propõe a superação das fronteiras disciplinares, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento e a criação de novas formas de pensar e agir (Nicolescu, 2018), valoriza o pensamento articulado, isso significa a oposição a um pensamento determinista, reducionista que fragmenta o conhecimento (Behrens; Prigol, 2019). A ecoformação se refere à formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e traz uma perspectiva ética e sustentável para a construção do conhecimento (Torre; Zwierewicz, 2009). Ao combinar essas três dimensões, é possível estabelecer uma estrutura epistemológica capaz de abordar de forma abrangente e profunda os desafios e problemas complexos da sociedade contemporânea.

SÍNTESE DA PROPOSTA DO PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR

Apresentamos quatro das dez etapas que são sugeridas no Projeto Criativo Ecoformador PCE. A *epítome* é o primeiro contato dos estudantes com a proposta de desenvolvimento do PCE. Nossa proposta envolve a apresentação de uma caixa de presente com um livro de literatura infantil, seguido de questionamentos sobre o conteúdo. Após a abertura do presente, os alunos são encantados e descobrem mais sobre a obra e a autora. A ideia é aproximar os estudantes da autora e incentivar a leitura de outras obras literárias. Em seguida, é feita uma conversa para saber o que os alunos sentiram e o que pode ser feito na escola para estimular os momentos de leitura.

A *legitimação pragmática* compreende as atividades que serão realizadas. Iniciamos com a sondagem cultural que visa identificar o local da escola com os alunos 4º e 5º anos. O *Hackathon* infantil é a segunda atividade que tem o objetivo de fomentar a criatividade e a inovação na sequência a realização de um diálogo para gerar uma pluralidade de ideias e fazer um croqui do espaço criativo. Haverá um mutirão comunitário para arrecadar materiais e montar o espaço de leitura. Finalizamos com o brainstorming para sugerir nomes para o espaço e votar nos três mais indicados.

As *metas* definidas no PCE foram: incentivar a criatividade, inovação e diversidade de ideias; construir um croqui para entender melhor o espaço; arrecadar materiais para criar um ambiente de leitura e contar histórias e fazer uma votação para decidir o nome do espaço.

A *polinização* será realizada com a inauguração do espaço de Contação de História e Leitura com a participação de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a proposta do PCE proporcione as bases necessárias para a criação de um espaço criativo estruturado nos princípios complexos, transdisciplinares e ecoformadores. Ao adotar abordagens complexas, a proposta busca integrar uma variedade de perspectivas e conhecimentos, permitindo que os alunos explorem as interconexões entre diferentes áreas de estudo. Isso não só enriquece sua compreensão, mas também estimula a curiosidade intelectual e a criatividade.

Além disso, ao ser transdisciplinar, o PCE promove a quebra de barreiras tradicionais entre disciplinas, incentivando uma visão holística do conhecimento. Isso possibilita que os alunos abordem problemas de maneira mais aberta e flexível, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do mundo atual.

Os princípios ecoformadores incorporados na proposta do PCE também têm um papel fundamental. Eles enfatizam a importância de uma educação que esteja alinhada com a sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente. Isso não apenas educa os alunos sobre questões ecológicas cruciais, mas também os capacita a se tornarem cidadãos conscientes e comprometidos com o cuidado do planeta.

A proposta do PCE, ao criar um espaço educacional baseado em princípios complexos, transdisciplinares e ecoformadores, tem o potencial de moldar de maneira significativa o desenvolvimento de alunos leitores. Assim, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a participação ativa em um mundo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: 5.ed. Scipione, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM acesso em 26 jun 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM . Acesso em 17/06/2023

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. **A formação e a prática pedagógica do professor do ensino superior: sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade**. Curitiba: Appris, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.

MORIN, Edgar; **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) – 4. ed. – São Paulo Cortez: 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom. 2018.

TORRE, Saturnino de La; ZWIEREWICZ, Marlene. (Org.). **Uma escola criativa para o século XXI**: escolas criativas e resiliências na educação. Florianópolis. Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e Silva (org.). **Ecoformação de professores com polinização de Escolas Criativas**. Caçador: EdiUNIARP, 2019.

GRUPO DE TRABALHO VI: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Coordenação do GT:
Dr. Joel Haroldo Baade (Uniarp)

CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO DIGITAL NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE RIBEIRINHA

PEREIRA, Ana Pâmela Guimarães¹
PINHO, Maria José de²

RESUMO

Na era digital, proliferou-se o uso de computadores nas escolas e, atualmente, os telefones celulares representam uma alternativa em ambientes em que a internet é restrita. Na tarefa de ampliar o pensamento sobre onde e quando acontece a educação digital, expandindo para outros contextos fora da esfera de plataformização e considerando a multiplicidade local, cultural e social, este texto busca investigar as contribuições da epistemologia da complexidade como subsídio teórico pertinente para novos agenciamentos e aberturas, a fim de ampliar a compreensão pela compreensão. Na perspectiva metodológica, consiste em um ensaio teórico-reflexivo, com abordagem qualitativa do tipo observação participativa, através do procedimento netnográfico via espaço de mensagem instantânea com professores da rede municipal de uma escola amazônica paraense ribeirinha. O grupo, advindo de formação continuada, por vezes, demonstrou experiência em lidar com as lacunas de infraestrutura e imbricando no contexto a capacidade humana de criar sentido, antecedendo o uso tecnológico determinista.

Palavras-chave: Epistemologia da Complexidade. Educação. Digital.

INTRODUÇÃO

A dinamicidade atual da vida humana perpassa por mudanças advindas da evolução da informática e das redes telemáticas e midiáticas ampliadas neste século. É um vasto campo de tecnologias que cresce exponencialmente diante de nossos olhos, guiados por telas cada vez mais intuitivas. Contudo, a escola segue enraizada e nela perduram modelos inflexíveis, mérito de uma razão cartesina do certo ou do errado.

Na obra “O Paradigma Educacional Emergente”, a professora Maria Cândida Moraes (1996) já apontava um cenário de tecnologia presente na educação dos anos 1990, por meio de programas e projetos criados e recriados ao lado de velhos problemas que continuavam em constantes “listas de espera”. Em soluções fragmentadas, dissociadas da realidade presente na maioria dos programas e projetos governamentais, no caso dos nacionais, mudavam-se detalhes de projetos importados, entretanto, sem provocar mudanças internas e revolucionárias nas condições de aprendizagem dos alunos (Moraes, 1996). Trata-se de um circuito de ação e contexto, perpetuando a inanição da inovação, em que quanto mais se muda, mais tudo permanece igual (Morin, 2011).

Propostas desenvolvidas em ações descontextualizadas, com escolhas de recursos tecnológicos distantes da ecologia escolar colocaram o cenário educacional atual como espaço de testagem provocado pelos avanços rápidos e expressivos da tecnologia, deixando

¹Doutoranda em Educação na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: ana.pamela@mail.uft.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2748-3714>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7301705475889475>

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e Mestrado e Doutorado em Educação da UFT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

as capacidades humanas e propostas mais inclusivas e sustentáveis coadjuvantes nos planos educacionais.

Este estudo insere-se na epistemologia da complexidade de Edgar Morin, frente ao espaço de simplificação, em um caminho da complexidade, que diz respeito a todos os níveis do real: biológico, antropológico e sociopolítico. Visa contribuir para a efetivação de estratégias refletidas na condição da plena decisão de um futuro incerto. Nessa direção, cabe compreender que oportunidades comportam o risco e o pensamento deve reconhecer as oportunidades (Morin, 2011). Igualmente, visa aderir aos esforços educacionais em construir teias de saberes pedagógicos e tecnológicos, longe do imperioso “regime da verdade” e em meio a múltiplas camadas que pulsam da incerteza, da indeterminação do futuro, incluindo a vida planetária.

O objetivo desta pesquisa, em andamento, é buscar imbricamento com potencialidades tecnológicas que descolem do fazer ferramental em práticas educacionais com subsídio teórico pertinente na epistemologia da complexidade. Dessa forma, buscando estabelecer novos pontos, novos agenciamentos e aberturas para ampliar a compreensão pela compreensão. Portanto, na direção do avanço do uso e integração da tecnologia com um sujeito cada vez mais intuitivo e criativo na tentativa de mudanças significativas no indivíduo e seus grupos sociais.

METODOLOGIA

A dimensão metodológica deste estudo caracteriza-se como um ensaio teórico-reflexivo, proveniente do caminho de discussões realizadas a partir de um recorte da pesquisa para o Doutorado em Rede do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia na Universidade Federal de Tocantins. Por uma abordagem qualitativa, contempla observação participativa com procedimento via netnografia. Nessa combinação, ao pesquisar educação a partir da complexidade, “tenta-se obter um conhecimento mais amplo e complexo sobre um determinado problema” (Moraes; Valente, 2008, p. 58). Logo, não se sustenta buscar uma relação sistêmica para atingir objetivos tão somente, mas trata-se de descolar-se do percurso linear para ir ao encontro de bifurcações e de rotas de possibilidades.

A partir dessa percepção, enlaçada na abordagem qualitativa, optou-se por observação participativa junto a onze professores de uma escola ribeirinha da Amazônia paraense, participantes de um curso de formação continuada referente à tecnologia e à educação, realizado nos últimos 12 meses, no aplicativo de mensagem instantânea para celulares que os participantes usam para compartilhamento de conhecimento organizacional.

Nessa inserção ao grupo, via mídia de rede, realizou-se a netnografia ou etnografia virtual, uma metodologia científica que investe de forma consciente e criativa, aproveitando toda a diversidade e a variedade de dados que o ambiente virtual apresenta, método predominante usado para análise das mídias sociais (Santos; Gomes, 2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Devido à hiperconexão e a avanços tecnológicos, as pessoas têm ambientado a cultura digital em seu cotidiano, e essa construção social estende-se aos espaços escolares. Esses, por sua vez, associam a inovação à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, fazendo com que a agenda educacional seja pressionada a atender a novas demandas sociais a cada lançamento tecnológico.

Os dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação (Unesco, 2023) apontaram que há um expressivo crescimento da tecnologia digital no mundo, que requer discussões sobre até que ponto a tecnologia transformou a educação, pois o acesso a ela é desigual, maior em alguns contextos do que em outros. Quanto ao uso educacional, é relacionado ao nível socioeconômico da comunidade e ao preparo do professor, estando longe de se tornar universal tão cedo.

As tecnologias digitais na educação demandam mudanças de paradigmas nas práticas pedagógicas que influenciam no processo ferramental com excessiva atenção à tecnologia e ao antagonismo da condição humana. Nesse sentido, demandam uma reforma do pensamento que, na epistemologia da complexidade, vê-se auxiliando no conhecimento para mudança da concepção homem e máquina, considerando uma realidade multidimensional. Como enfatiza Petraglia (2008), uma realidade reveladora em que o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria construção do mundo.

Na Educação e neste texto, a educação brasileira tem um histórico de comportamento permissível de instrumentalizar o espaço quando se trata de tecnologia digital. Contudo. No sentido de remarcar a Educação digital, o princípio da cibercultura definida por Levy (2010) é a cultura dotada de técnicas, de valores, pensamentos e de atitudes das pessoas que se articulem em novos espaços, chamados de ciberespaço ou rede, emergindo de recursos tecnológicos, a internet, não se restringindo à relação com a infraestrutura, mas com os seres humanos e sua relação com o tempo e o espaço. Logo, a escola e a educação digital devem ter um papel constante de ação e reflexão quanto a essa cultura.

No entanto, por vezes, a crescente de processos imediatos e simplificados no âmbito educacional encontra-se acolhendo a novidade sem uma produção mais nutrida de crítica, no caso da nossa atualidade, lidando com a existência de inteligência artificial, nanotecnologia, sistemas robotizados, sinalizando ser o único caminho para o êxito social. Todavia, essas e outras convergências tecnológicas exigem o entendimento do contexto da sociedade digital em que estamos, baseando-se no posicionamento menos utilitário frente aos fenômenos do universo decorrente da ciência, da técnica e da burocracia. É preciso reconstruir relações, solidariedade em meio à incerteza da vida planetária com chance da morte ecológica. A educação do futuro deve centrar-se na condição humana, ao mesmo tempo que reconhece a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (Morin, 2011).

Edgar Morin (2016), sobretudo no Método 1, “A Natureza da Natureza”, uma obra de seis volumes, convoca para o exercício do redimensionamento da máquina, o qual identifica que o conceito de máquina é intensamente associado ao conceito mecanizado e industrializado com ênfase no comportamento tecnoeconômico. Para conceber adequadamente a máquina como conceito de base, precisamos nos desipnotizar das máquinas que povoam o imaginário da civilização na qual estamos imersos (Morin, 2016). No caminho que estamos seguindo, os problemas educacionais sempre serão vistos a partir de uma visão meramente ferramental sobre técnica e tecnologia, uma apreensão de novos conteúdos.

Nos fundamentos dessa lógica, as ciências modernas são inacessíveis à maioria, os termos do digital privam contextos fora da mediação da esfera da plataformatização e dos algoritmos. Nessa direção, incluindo citar a singularidade amazônica e seu mosaico cultural que contempla escolas localizadas em regiões remotas sem chance de definições solucionistas imediatas, as infraestruturas são subjacentes e comerciais. Portanto, defendendo, aqui, que “[...] refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade” (Colares, 2011, p. 189).

A TIC Educação 2017 (Educação, 2018) trouxe dados interessantes quanto a oportunidades e à conectividade, com destaque ao telefone móvel. O uso do celular para fins educacionais é uma possibilidade tamanha, uma vez que o próprio Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) TIC Educação 2018 relata que, após vinte anos de implementação do ProInfo, programa criado pelo Governo Federal para promover o uso pedagógico de tecnologia de informação e comunicação na rede pública, ainda há desafios a serem vencidos quanto ao acesso a equipamentos de TIC e à conexão à internet. A presença de algum tipo de computador de mesa ou tablets encontrados nas escolas, sem estarem conectados à internet, faz com que se justifique o uso do celular pela sua melhor recepção conectiva como uma alternativa de uso de TIC na realização de atividades escolares.

Evidencia-se a excursão por um “modelo complexo” que inclui a utilização, a integração e a apropriação das tecnologias digitais em que uma prática pedagógica não deve desconsiderar a educação digital, coexistindo com a cosmovisão em uma Amazônia que se torna múltipla,

de contexto urbano e rural complexo. Nesse contexto, é preciso ser atuante numa realidade de maneira absolutamente integrada, pautada numa racionalidade complexa, em que, em síntese, a complexidade (Morin, 1991) é uma tessitura que vincula o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno, a sociedade e a escola e todas as outras ações e interações organizacionais que tecem a trama da vida de forma inseparável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após ser incluída na rede de mensagem instantânea do grupo de professores, levantou-se o histórico de criação, ocorrida em 18 de agosto de 2017. Em seguida, observando diversas situações de compartilhamento de boas maneiras comunitárias, a exemplo de realizações de reformas nas instalações da escola em forma de puxirum (mutirão, um esforço coletivo para solução de uma necessidade realizada normalmente em um dia de afino). Ainda, observou-se que esses informes versam sobre atividades escolares, reuniões sobre o conselho escolar e de transtornos de uma típica comunidade amazônica ribeirinha que trocou recentemente a energia diesel pela energia elétrica, mas que registra instabilidade quanto ao seu fornecimento, e que, por vezes, faz uso de energia solar.

Em aproximações iniciais de uma produção de dados, foi plausível o envolvimento e a intervenção ao grupo estudado através de várias funções no espaço virtual que permitem interações como a função da enquete. Dessa forma, foi possível comprovar que todos os 11 professores fazem uso de smartphones em suas práticas cotidianas e docentes.

A partir da rede de mensagens instantâneas, criada na emergência sistêmica de novos meios de organização e comunicação, foi possível identificar memórias coletivas, aspirações, costumes e interação constante dos integrantes. Como bem destaca Levy (2007), os canais midiáticos digitais têm grande alcance e influência, promovendo alterações sociais em tempo e espaços consideráveis, criando uma atmosfera de cultura movida pela interação de práxis. A tecnologia catalisa mudanças naquilo que pensamos e naquilo que nos tornamos. Tendo o princípio recursivo dos operadores cognitivos da complexidade, segundo Morin (PENA-VEGA, 1999), aqui, são eles próprios produtos e causadores daquilo que produz.

A discussão do processo grupal inserido em uma região que recai na exclusão por baixa tecnologia digital para um olhar potencial, exige, primeiramente, ir além de uma inteligência parcelada, escapando somente da solução técnica recém-lançada, a redução e a disjunção. É preciso adentrar nas bifurcações, a exemplo da rede telemática já constituída na participação de professores, elaborando estratégias que considerem o contexto local e o planetário, com subsídios teóricos da epistemologia da complexidade para prática de formação futuras. Ainda, contando com redimensionar a subordinação instalada por meio da qual estamos a serviço da tecnologia como pensamento tecnocrático, para a indagação de como seres humanos organizados em comunidades e os conhecimentos sociais podem contribuir com a tecnologia que está a sua disposição.

Quando elegermos a problemática da realização da educação digital, com os recursos tecnológicos disponíveis numa escola ribeirinha paraense amazônica, considerando uma educação para o futuro e sob subsídio teórico da complexidade de Edgar Morin, surge como fio para prospecção posterior o campo da criatividade para maior discussão. Segundo Torre (2005), a criatividade costuma ter origem na consciência de algo “problemático” no sentido de “algo” que não pode ser atendido pelas respostas padrão.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nesse entrelaçamento de tecnologia em contextos singulares, percebe-se, nas aproximações de uma pesquisa, que o desafio imediato passa na ruptura de nos colocarmos a serviço da tecnologia para uma pedagogia de cooperação em espaços que já são tecidos de discussões coletivas sob o domínio de redes telemáticas, fazendo o uso dos nichos cognitivos que

compartilham várias informações e conectando-as, partindo do espaço para reconhecer intencionalidade de uso e de integração de educação digital em sua atuação, sempre objetivando a formação humana.

A construção relacionável da tecnologia digital à educação, à luz da epistemologia da complexidade, leva-nos a compreender melhor como dialogar com esses dados e rastros, desligando do sentido impositivo ao adentrar uma ecologia de pesquisa apenas na obviedade. Uma compreensão do “bem pensar” que se pensa em conjunto com o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, em suma, o complexo. Ainda no sentido da compreensão de um fenômeno, deve-se constituir fatores que alcancem novos caminhos, novas perspectivas e, conseqüentemente, impulsionem a emersão de um processo a estudar, depositado no processo criativo de forma emergente.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. ISSN: 1676-2584 187

EDUCAÇÃO, T. I. C. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017**, [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br, São Paulo: Comitê gestor da Internet no Brasil, 2018.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, v. 16, n. 70, 1996.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Europa-América, 1991

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza** (I. Heineberg, Trad.). Porto Alegre, RS: Sulina, 2016.

PENA-VEGA, Alfredo. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Flávia Martins; GOMES, Suely Henrique. Etnografia virtual na prática: Análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. **In.:** 7º Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura. **Anais [...]**. São Paulo, 2013.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**. Tradução de Cristina Mendes Rodriguez. São Paulo: Madras, 2005.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**. Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem. 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORAS DO ENSINO APRENDIZAGEM DA QUÍMICA

GRUTZMACHER, Nílvia Luzia¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

A Química é uma disciplina inserida numa das quatro áreas do Conhecimento definidas pela BNCC no ensino médio, as Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Apresenta como competência geral empregar os fundamentos das ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construção humana, aplicando seus métodos e procedimentos, em relação com o cotidiano, nos diferentes contextos a fim de promover intervenções científicas e tecnológicas visando à melhoria da qualidade de vida com sustentabilidade. Nesse sentido, surgem as indagações, fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), salientando que as mesmas apresentam potencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e colaborativas no âmbito escolar, é realmente relevante quando nos referimos a esta área do conhecimento? Para verificar essa interferência bem como as contribuições das TDIC nos processos educacionais, o texto, com abordagem qualitativa, teve como objetivo conhecer os resultados de algumas pesquisas existentes. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, na qual as referências evidenciam a utilização das TDIC nas aulas de Química e as destacam como significativas, reforçando a necessidade de formação continuada para um maior conhecimento das mesmas por parte dos docentes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Química. TDIC.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em constante evolução, na qual as inteligências artificiais ganham cada vez mais espaço e as tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm desempenhando papel cada vez mais relevante, a área da educação não pode simplesmente ignorar a sua existência, tão pouco sua influência e interferência na vida das pessoas. Não é difícil perceber como as TDIC têm influenciado as ações e o modo de vida dos seres humanos. Elas vêm transformando relações, sejam elas econômicas, sociais e culturais (Kenski, 2012). Além disso, alteraram as noções de tempo e espaço, construindo um novo perfil de sociedade e reconfigurando as relações interpessoais.

Como defende Almeida (2005, p. 71), a inserção da tecnologia na sociedade da informação contribui na realização de atividades, de forma que a pessoa consiga “resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto”. Nesse sentido, a escola, como um polo que democratiza o acesso à informação, pode realizar práticas pedagógicas mediadas pelas ferramentas tecnológicas de modo a possibilitar não só integrar os estudantes à sociedade do século XXI, mas também capacitá-los a compreender e agir sobre este contexto em que eles estão imersos.

Tendo em vista que o ensino de Química requer uma metodologia capaz de contextualizá-la e fazê-la chegar ao estudante de maneira que o mesmo compreenda e assimile os conceitos teóricos na prática cotidiana, compete aos professores a incumbência de tornar essa disciplina atraente e acessível.

¹ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. nilvialuzia@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0009-0004-8913-3519>.
<https://lattes.cnpq.br/7918836863226511>.

² Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

Diante das orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Química propicia a formação de sujeitos capazes de entender, no seu cotidiano, a teoria trabalhada em sala de aula e, através dela, interferir na sua realidade. “A Química participa do desenvolvimento científico-tecnológico com importantes contribuições específicas, cujas decorrências têm alcance econômico, social e político”. Assim, faz-se necessário, prover práticas pedagógicas para que os estudantes “interajam com o conhecimento químico por diferentes meios” (Brasil, 2002) comunicacionais, sejam eles ambientes físicos ou digitais. O objetivo deste estudo é analisar como as TDIC têm contribuído, ou podem vir a contribuir no processo ensino aprendizagem da disciplina de Química na educação básica. Realizaremos isso através da análise e discussão de algumas dissertações de mestrado profissional que abordam tal temática.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza como procedimento uma pesquisa bibliográfica, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Para Galvão e Pereira (2014, p. 183), uma RSL é “[...] um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis [...]” de certo estudo ou temática de interesse. As pesquisas de RSL são consideradas estudos secundários, pois surgem a partir de estudos primários existentes em um campo ou área de conhecimento.

Face ao exposto, no dia 25 de agosto de 2023, foi selecionado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para realizar a busca das pesquisas relacionadas, com os seguintes descritores: “Softwares” AND “Química” AND “Ensino” AND “Ensino médio”. Inicialmente foram encontrados quinze resultados. Como critérios de exclusão e inclusão, refinou-se para mestrado profissional, obtendo-se nove resultados. Nessa data, não foi possível usar a delimitação do marco temporal, pois a plataforma apresentou instabilidade, o período compreendido foi de 2019 a 2022. Das nove pesquisas resultantes foram selecionadas três, mediante análise do título e resumos das dissertações, optando-se por aquelas cujo tema se aproximava ao de interesse desta pesquisa, as quais foram analisadas no decorrer deste texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

O ensino de Química perpassa por cálculos e fórmulas muitas vezes repudiados pelos estudantes, tornando-o cada vez mais desafiador para o professor, o qual precisa buscar estratégias eficazes, de modo a atingir o objetivo principal que é a aprendizagem dos estudantes. No entanto, as pesquisas apontam que professores, por vezes, utilizam as mesmas estratégias ditas tradicionais e pouco motivadoras para os estudantes, ao passo que a evolução das TDIC já oferece recursos pedagógicos que podem contribuir para despertar o interesse e engajar os estudantes na aprendizagem de conceitos científicos de forma contextualizada e dinâmica (Leite, 2019).

O processo de ensino aprendizagem perpassa por metodologias que visam facilitar e validar esse procedimento. Para que isso aconteça, o professor precisa assumir sua tarefa de mediador do conhecimento e não apenas de mero transmissor. Levar os estudantes a participar da construção do conhecimento, de forma a fazer parte da busca por entender os processos de chegar ao conceito permite que ele exerça o protagonismo. Isso acontece no momento que o professor contextualiza o conteúdo, apresentando a Química que acontece no seu cotidiano para que ele possa compreender o conceito científico apresentado.

Como forma de elucidar as contribuições dos softwares educativos e das TDIC no processo de ensino aprendizagem na educação básica, a seguir serão apresentadas três dissertações

de mestrado profissional, com ênfase nos seus objetivos e suas conclusões acerca da temática.

Na dissertação intitulada: “Tecnologias digitais em aulas de química no ensino médio, cujo objetivo era investigar as contribuições das TDIC”, Silva (2020) investigou especificamente software, aplicativos e simulações, nos processos de ensino aprendizagem dos conceitos de Química no ensino médio. O autor enfatiza o grande desafio da escola em se tornar mais atrativa e dinâmica para a geração Z (geração de estudantes considerados nativos digitais). É desse ponto que surge a necessidade de se trazer as TDIC para o ambiente de sala de aula. Não se trata apenas de inserir tecnologia sem nenhum propósito, mas sim de facilitar o trabalho do professor e, juntamente, conectar o estudante às novas realidades do mundo (Silva, 2020).

Silva (2020) destaca, ainda, que a disciplina de Química apresenta uma grande vantagem ao fazer uso de experimentos, laboratórios e ferramentas que estão sendo constantemente aprimoradas e reinventadas. Essa “ponte” entre ensino e tecnologia cabe ao professor fazer, o qual possui um papel relevante e extremamente importante, como sempre teve e terá no âmbito das aulas e na formação dos estudantes.

Como conclusões de sua pesquisa, Silva (2020), com base nos trabalhos elencados por ele, juntamente às propostas selecionadas de softwares, aponta para um saldo muito mais positivo do que negativo quanto às contribuições das TDIC na educação. Entretanto, a pesquisa do autor também aponta alguns desafios, como a falta de acesso dos estudantes e professores aos dispositivos digitais, a infraestrutura precária das escolas públicas em relação às tecnologias digitais para uso nas aulas ou o simples desconhecimento dos potenciais dos softwares e aplicativos para o ensino e a aprendizagem,

A dissertação de Costa (2020): “Tecnologias Digitais e a Produção de Cartoons nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Química” objetivou compreender as contribuições das tecnologias digitais (TD), utilizadas na produção de cartoons nos processos de ensino e aprendizagem de Química, quando elaborados por alunos da Educação Básica. Com base na análise dos dados, o autor afirma que as TDIC, utilizadas na produção dos cartoons, podem contribuir no processo de ensino aprendizagem da Química. Além disso, os estudantes tornaram-se protagonistas de suas aprendizagens, à medida que foram capazes de decidir, planejar, pesquisar, executar e avaliar o trabalho que estavam desenvolvendo. Para o autor, as tecnologias funcionam como molas propulsoras e recursos dinâmicos de ensino que permitem intensificar as possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora de sala de aula (Costa, 2020).

Nascimento (2021), em sua dissertação “Realidade Aumentada no Ensino da Química Submicroscópica: alguns aspectos a serem considerados para o planejamento de atividades na educação básica”, teve como intuito conhecer os trabalhos desenvolvidos que se utilizam da Realidade Aumentada (RA) para o ensino da Química submicroscópica e as percepções de professores de Química do ensino médio de escolas públicas e privadas sobre o uso das TDIC) em especial a RA, em sala de aula. A pesquisa contou um levantamento bibliográfico, e também com a realização de uma pesquisa com um grupo de professores.

Segundo Nascimento (2021), é evidente que as TDIC atuais, quando presentes na ação docente, são de uso genérico, ou seja, não são recursos específicos para a compreensão da química e suas nuances mais complexas. Isso nos sugere a necessidade de formações, iniciais ou continuadas, que proporcionem uma atualização em TDIC específicas para o Ensino de Química. Entretanto, durante as entrevistas, ficou claro para o autor que o desconhecimento sobre a RA ou, até mesmo, a ausência do uso de outras TDIC, não estão relacionados à rejeição das TDIC ou ao conservadorismo e tradicionalismo, mas, sim, à falta de capacitação e insegurança que inibe alguns professores de se utilizarem destes recursos nas aulas de Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho teve como foco analisar as contribuições que as TDIC têm ou podem vir a ter no processo de ensino aprendizagem para a disciplina de Química na educação básica. Para tanto foram analisadas três dissertações, que tratam sobre a temática. Com base na análise, foi possível afirmar que, quando as TDIC são utilizadas de forma pedagógica, o resultado obtido a partir de seu uso é bem significativo e produtivo. Entretanto, para que esse uso se torne frequente, faz-se necessário o oferecimento de formação continuada para os docentes, priorizando apresentar softwares e aplicativos atuais desenvolvidos especificamente para o ensino de conteúdos dessa disciplina.

As tecnologias digitais são uma realidade na sociedade atual. Ao ignorar a sua existência e o uso das mesmas no processo de ensino aprendizagem, corre-se o risco de perder a oportunidade de inserir novas estratégias de ensino e metodologias alternativas por meio dos multiletramentos. Contudo, salienta-se que não se trata de usá-las, apenas como uma transposição de didática dos recursos pedagógicos, mas adotá-la de forma crítica e com consciência das suas possibilidades e desafios.

Nesse sentido, a Unesco (2023) em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação, chama atenção para a necessidade do uso adequado e benéfico das TDIC, apontando também, aspectos negativos e prejudiciais no que diz respeito ao seu uso, dentre eles o risco de distração e a falta de interação humana. Os sistemas educacionais precisam estar preparados para ensinar sobre e por meio das tecnologias digitais ferramentas que devem servir como aportes educacionais acessíveis a todos os estudantes, professores e gestores. Vale destacar que, embora no Brasil existam políticas públicas para inserção das TDIC na educação, nem todas as escolas possuem conectividade, sendo necessário investimento na formação continuada. Portanto, cabe aos governos regulamentarem a utilização das TDIC no âmbito escolar, com o apoio das redes federais, estaduais e municipais, buscando seu uso consciente e para fins educacionais; subsidiando a formação de professores para que as TDIC contribuam nas práticas pedagógicas (Unesco, 2023).

Por fim, a Unesco reforça que as TDIC têm o potencial de ajudar a construir um futuro mais equitativo e sustentável. Quando usadas com responsabilidade, podem ajudar a liberar o poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 27 ago. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/resolucao_cne_cp222dedeze_mbrode2017. Acesso em: 28 ago. de 2023.

COSTA, Rosiane Moisés. **Tecnologias Digitais e a Produção de Cartoons nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Química**. Barra do Bugres, 2020. 99 f. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação Stricto Sensu. Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Campus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Revista Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias no ensino de química: passado, presente e futuro. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 3, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat>. Acesso em: 27 ago. de 2023.

NASCIMENTO, Gêssica do. **Realidade Aumentada no Ensino da Química Submicroscópica: Alguns Aspectos a Serem Considerados para o Planejamento de Atividades na Educação Básica**. - 2021. 79 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre. BR - RS, 2021.

SILVA, Leandro Alberto da. **Tecnologias digitais em aulas de química no ensino médio**. 2020. 92 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeire Aparecida Soares Borges. Pouso Alegre: 2020.

UNESCO. **Resumo do relatório de Monitoramento Global da Educação**. Tecnologia na educação: Uma Ferramenta a serviço de quem? 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 11 set. 2023.

O MEMORIAL CAPITÃO KIRK COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

KOBELINSKI, Michel¹
BOLINCENHA, Marcos F²
BONIN, Joel C³

RESUMO

Esta pesquisa, associada ao Projeto Pop Up Museu e ao Programa Histórias, Patrimônios, Artes e Públicos, busca entender a conexão entre o Monumento ao Capitão Kirk – referente à Guerra do Contestado – e sua recepção pelo público sob a ótica da história pública e do Ensino de História (Caçador e Porto União, em Santa Catarina, e União da Vitória, no Paraná). Reconhecendo que os monumentos podem ser vistos como recursos valiosos para o ensino da história e que os alunos têm a capacidade de analisar suas nuances narrativas e criar materiais didáticos para divulgação pública, surgem as seguintes indagações: como os públicos das cidades de União da Vitória-PR e os alunos do Ensino Básico da Escola Thomaz Padilha (Caçador, SC) interpretam o Memorial Capitão Kirk? O Memorial Capitão Kirk oferece insights sobre o passado e o presente em suas representações?

Palavras-chave: Ensino de História. História pública. Museu. Guerra do Contestado. Memória.

INTRODUÇÃO

A região do Contestado, situada entre Paraná e Santa Catarina, tornou-se um marco de revolta e resistência, entre fins do século XIX e início do século XX. A expansão ferroviária e os interesses capitalistas, entre outros elementos, desencadearam deslocamentos forçados de comunidades rurais e conflitos brutais com o Exército Brasileiro. Esses eventos culminaram na segunda resistência cabocla e na violência de Estado que resultou em milhares de mortos. Em meio a esse panorama, em 1915, o acidente aéreo que vitimou o Tenente Ricardo João Kirk sinalizou um momento de mudança e modernização para o Exército Brasileiro. Ricardo João Kirk, nascido em Campos dos Goytacazes em 1876, entrou para o exército em 1891 e ascendeu ao posto de 1º Tenente até 1910. Participou da Revolução Federalista e foi o primeiro aviador militar do Brasil. Foi incumbido de adquirir aviões na França, onde também se capacitou como piloto.

Em 1914, Kirk e o Ministério da Guerra criaram a Escola Brasileira de Aviação, mas seus bens foram transferidos para o Aeroclube Brasileiro. Na Guerra do Contestado, Kirk desempenhou papel vital na logística aérea militar. Apesar de um acidente que destruiu um avião em combate, ele foi fundamental nos esforços bélicos aéreos. Kirk morreu em um acidente aéreo em 1915. Sua morte gerou grande comoção nacional e discussões sobre a capacidade aérea do Brasil. Seu legado foi lembrado como pioneiro na aviação militar brasileira. O contexto histórico também refletia as tensões da Primeira Guerra Mundial e as modernizações militares na América Latina (Thomé, 1985; Rodrigues, 2008; Auras, 1984, Calaza, 2007).

¹ Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR-UV, mkobelinski@gmail.com, Orcid:https://orcid.org/0000-0002-7482-7559 Lattes: http://lattes.cnpq.br/1310902714344771

² Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR -UV; Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, marcos.bolincenha@gmail.com Orcid:https://orcid.org/0000-0002-7640-7136 Lattes:http://lattes.cnpq.br/5327278090604180

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe -UNIARP,joel@uniarp.edu.br Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0437-7609 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5599831923296454

Em Porto União-SC, no centenário desse trágico episódio, foi inaugurado um memorial em homenagem ao Capitão Kirk, uma iniciativa promovida pelo coletivo Kirkianos e com apoio da Prefeitura Municipal e da Universidade do Contestado (UNC). Ele narra uma história silenciosa e nos instiga à reflexão, tornando-se um lugar de aprendizado. Posicionado estrategicamente em frente ao 5º BEC, o monumento imortaliza a memória do aviador - através de um busto e uma réplica do avião Morane Saulnier - e nos convida a refletir sobre as controversas narrativas sobre a Guerra do Contestado. As atividades de pesquisa e de extensão universitária procuraram entender a intersecção entre memória pública e interpretações individuais ou coletivas sobre o monumento ao Capitão Kirk. Ao considerar que os monumentos desempenham diversas funções, atuando como espaços de aprendizado e criação de memórias, indagamos: como os públicos das cidades de União da Vitória-PR e os alunos do Ensino Básico da Escola Thomaz Padilha (Caçador, SC) interpretam o Memorial Capitão Kirk? O Memorial Capitão Kirk oferece insights sobre o passado e o presente em suas representações?

METODOLOGIA

Esta jornada educativa e investigativa usou as abordagens da História pública, combinadas com as técnicas da história oral temática (Meihy, 2002). As experiências dos alunos se concentraram nas relações das pessoas com o Monumento Capitão Kirk e fizeram-se por adesão voluntária, priorizando a ética em pesquisa. Foi essencial adotar o conceito da partilha de autoridade a fim de estabelecer laços seguros de aprendizagem, trocas de ideias e trabalho coletivo (Frisch, 2016). A partir da pesquisa de campo e de seus resultados, pudemos fazer novas perguntas sobre como o passado é percebido em espaços públicos. As técnicas que usamos ajudaram a entender como as pessoas, ao se encontrarem com monumentos, refletem e se engajam com a história. Utilizamos diferentes métodos, como a análise de fontes jornalísticas e depoimentos, para identificar aspectos muitas vezes ignorados e que não são evidenciados nos monumentos. Neste sentido, a Semana Nacional de Museus, promovida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e pelo Colegiado de História da Unesp, influenciou metodologicamente, a maneira como ensinamos e interagimos com os alunos e públicos (Bolincenha; Kobelinski, 2023). De 16 a 20 de maio de 2022, o evento Meu Pop Up Museu – trouxe experiências educativas e inovadoras que reverberaram em diversas cidades do Paraná e São Paulo (Kobelinski *et al*, 2022).

A metodologia incorporou práticas e ações coletivas em que públicos e estudantes puderam vivenciar e aplicar conhecimentos teóricos de forma prática e envolvente. Mais do que meras exposições temporárias, o evento focou na apresentação de resultados a partir da prévia criação e difusão de conteúdos históricos trabalhados em sala de aula na Escola Thomaz Padilha (Caçador, SC). Os estudantes foram incentivados a produzir materiais didáticos, divulgar conhecimento sobre o passado através de objetos selecionados e priorizar a proteção do patrimônio cultural local. Essa abordagem integrada combinou teoria e prática durante sua visita à estátua do capitão Kirk, em Porto União-SC e à exposição no museu Aniz Domingos (União da Vitória-PR), que os alunos organizaram. O objetivo central do protocolo Pop Up Museu consiste na realização de exposições temporárias e compartilhadas com audiências em espaços escolares e em museus, tendo como base a contação de histórias através de objetos, envolvendo a comunidade e partilhando conjuntamente conhecimento e saberes. Tais atividades se concentraram em três elementos fundamentais: a criação - voltada para a produção de materiais didáticos para o ensino de história; a difusão - relativa à divulgação de conteúdo histórico através de objetos; e preservação - atenta à proteção do patrimônio cultural da comunidade e estímulo ao debate público.

Os conceitos e a metodologia utilizada foram fundamentados na nova museologia, na curadoria (tradicional e pública), na história pública e no ensino de história (Kobelinski *et al*, 2023). Nesse sentido, a exposição “A máquina voadora do Capitão Kirk” teve repercussões

muito positivas nas mídias sociais, jornais, rádio e tvs locais, chamando a atenção do público escolar e não escolar, inclusive de administrações públicas, estimulando o protagonismo do alunado e o desenvolvimento da aprendizagem a partir da ideia de monumentos ensináveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A monumentalização gera segregação social e perpetuação de ilusões artísticas e históricas para os cidadãos? Em parte, pois envolve processos e mudanças socioculturais, ações simbólicas e ações políticas complexas (Rowntree; Conkey, 1980, p. 460). Basta dizer que os monumentos possuem distintas funcionalidades e intenções, as quais têm como objeto impregnar-se na memória pública e mobilizar a coletividade para uma pedagogia patrimonial. É por este motivo que Knaus (1999, p. 8) nos direciona tanto para a inventariação quanto para a valorização e busca das omissões que caracterizam o espaço urbano. Devemos estar atentos para as aparências e para o que não se pode ver num lance de vista. Assim, podemos pensar na evocação de memórias, experiências pessoais e coletivas que nos fazem compreender os lugares ao nosso redor (Glassberg, 2001). Ao mesmo tempo, enquanto lugares de memória, podemos refletir sobre as diversas narrativas históricas construídas sobre eles (Nora, 1993). O papel da mediação é fundamental, uma vez que essas práticas sofisticadas lidam com complexidades incomuns aos públicos e estudantes. Os monumentos são instrumentos potentes para fomentar discussões públicas e ajudar a sociedade a refletir sobre narrativas ambíguas e suas consequências persistentes.

Diante das recentes contestações a monumentos que evocam um passado doloroso, surge a ideia de monumentos que se tornem como ferramentas educativas. Portanto, torna-se essencial considerar as complexidades das narrativas históricas, as motivações e respostas do público, bem como a evolução de sua interpretação e significado ao longo dos anos. O papel ativo do público é vital neste caso. Em sua essência, os monumentos ensináveis são testemunhos vivos da dinâmica social e cultural de um período histórico (Rooney; Wingate; Senie, 2021). Por sua natureza, os memoriais evocam o sentimento de luto. A expressão memorial mania ou mania de luto enfatiza a criação de marcadores na memória pública para personalidades ou eventos traumáticos, como forma de manifestar tristeza. Para Erika Doss (2011, p. 27) se trata de “uma obsessão nacional contemporânea com questões de memória e história, um desejo urgente de expressar e reivindicar essas questões em várias formas de arte pública e lembrança”. São novas posturas nos espaços públicos onde o sentimento de luto se descolou da esfera privada, tendo a visibilidade de sua performance como forma de reivindicação social, reconhecimento público e revisão histórica (Doss, 2008).

O monumento dedicado ao Capitão Ricardo João Kirk reflete uma intensa valorização memorial (Debord, 2005). Ele destaca de maneira vistosa o sujeito histórico e uma narrativa ligada às forças armadas brasileiras do início do século XX. Silva (2023, p. 397-98) sonaliza a imortalização do Capitão Kirk no monumento criado na década de 1980: a “Cruz do Aviador”, localizada “no município de General Carneiro, local onde morreu o piloto militar Ricardo Kirk [...]”. A obsessão memorial em Porto União se expressa na réplica de um avião e de um busto. E, de fato, neste tipo de comportamento, os monumentos aos heróis envolvem estratégias pedagógicas do Estado-nação. A estátua equestre do Imperador D. Pedro I, na Praça Tiradentes, no Rio de Janeiro, em 1862, evidencia essa retórica. Para Oriá (2018, p. 34) tal prática pedagógica criava “um sentimento de pertencimento ao Estado nacional e desenvolver uma consciência cívico-patriótica que começa na escola, mas que também deve ser estendido a outros espaços públicos da cidade”. Conforme aponta Knaus (1999), estava presente a ideia de cumplicidade e subordinação como marcadores referências de gratidão dos brasileiros ao monarca D. Pedro Primeiro. Desse modo, a partir de Rodrigues (2008), propomos a ideia de

encenação monumental para a Praça Capitão Kirk. A narrativa enfoca um ponto de vista e se distancia de outros. De um lado, as forças armadas e a república brasileira são enaltecidas. De outro, as violências de Estado contra populações sertanejas são esquecidas e negligenciadas. A formação dos alunos e a valorização de sua identidade são fundamentais para a interpretação de múltiplas narrativas sobre o passado. O sentimento de pertencimento pode ser fortalecido pela educação histórica nas aulas, em que se entrelaçam diversos tipos de conhecimento: acadêmico, profissional e, sobretudo, os saberes prévios do aluno, construídos em suas experiências e conflitos diários. No entanto, simplesmente ocupar um espaço físico ou visitar certo monumento não gera automaticamente um sentimento de pertencimento. É vital promover atividades educacionais e socioculturais, uma vez que ampliam a consciência histórica de alunos e comunidade, permitindo que se reconheçam nos espaços públicos (Zamboni, 2015).

Monumentos e praças remetem a um passado que se quer imortalizar na rotina dos passantes e moradores. A história local, neste caso, serve para aproximar o ensino histórico das experiências vividas pelos alunos e de reflexões sobre as narrativas monumentais presentes nos espaços públicos. Essa abordagem permite aos estudantes relacionar o passado com o presente em seus ambientes cotidianos (Bittencourt, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante debater sobre as interações e aprendizagens relacionadas ao monumento do Capitão Kirk, um tema polêmico ligado ao sentimento patriótico e à memória pública. Ele evoca a complexidade do conflito da Guerra do Contestado, representando discursos e interpretações difusas entre distintos públicos. O monumento desperta vínculos afetivos, convidando o público a se conectar com o passado, refletindo sobre o heroísmo e a memória vitoriosa do exército brasileiro, ao mesmo tempo em que se solidariza com os traumas dos mortos e reivindicações da memória dos sertanejos do Contestado em espaços públicos.

A ideia de monumentos ensináveis como ferramentas de ensino-aprendizagem nos levou a considerá-los como recursos pedagógicos. Dessa maneira, propomos atividades 16 regulares de pesquisa em grupo para organizar visitas guiadas e reencenações históricas relacionadas aos monumentos da Guerra do Contestado (Bolincenha; Kobelinski, 2023). Nessa perspectiva, é viável a criação de materiais didáticos referentes ao tema, destinados a exposições e divulgações públicas, seguindo os moldes do protocolo Pop Up Museum, considerando as narrativas contraditórias que emergem nos espaços públicos. Neste estudo, o conhecimento compartilhado e interconectado sobre as narrativas do passado se fortaleceu, fomentando a reflexão, engajamento e protagonismo dos alunos sobre temas históricos sensíveis. As práticas propostas encorajaram uma visão renovada para o futuro, fundamentada em medidas práticas e assertivas.

AGRADECIMENTOS

Aos organizadores do III Ciedus, ao Professor Dr Michel Kobelinski, ao meu orientador Prof Dr Joel César Bonin coautores no desenvolvimento desta pesquisa e a todos os membros do PPGEB Uniarp.

REFERÊNCIAS

AURAS, Marli. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis: Ed, UFSC, Assembleia Legislativa, 1984.

BOLINCENHA, Marcos Fernando; KOBELINSKI, Michel. Memorial Mania e reencenação histórica: estudo sobre a Praça Capitão Kirk (Porto União-Sc). In: **I Congresso Internacional de História Pública y Divulgación**: Problemas, actores y escenarios de la historia divulgada; Festival: La historia un bien público. Bernal: Universidade Nacional de Quilmes, 22 -24 maio, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

- CALAZA, Cláudio. **Aviação no contestado**: investigação e análise de um emprego militar inédito. 2007, 181p. Dissertação (Mestrado em Ciências Aeroespaciais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Aeroespaciais. Rio de Janeiro: Unifa, 2007.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Antipática, 2004.
- DOSS, Erika. **The emotional Life of Contemporary Public Memorials**: Towards A Theory of Temporary Memorials. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In.: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil** – sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-71.
- GLASSBERG, David. **Sense of history**: The Place of the Past in American Life. University of Massachusetts Press, 2001.
- KOBELINSKI, M.; PERRY, J.; DONNER, S. C.; BATISTA, B. A.; SUCHECKI, H.; SIQUEIRA, C. V.; AVILA, G. A.; SANTOS, J. R.; DALCOMUNI, H. J. D.; WITIUK, A.; BOLINCENHA, M. F.; KLEIN, S. Pop Up Museus Brasil: experiências para e com o público In: **Extensão Universitária na Unespar de União da Vitória**: Ações, Registros e Perspectivas. Curitiba: CRV, 2022, v.1, p. 165-176.
- KOBELINSKI, M.; BEDOYA, M. E.; PERRY, J.; FERRO, M. S. Conservar y compartir conocimientos y experiencias en los espacios públicos In: **Comunidades digitais, museos e historia pública**: experiências em torno a América Latina.1 ed.Bogotá-Quito: USFQ PRESS-Quito/ Editorial Universidad Extremado de Colombia-Bogotá, 2023, v.1, p. 31-49.
- KNAUS, Paulo. **A cidade vaidosa**: imagens urbanas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.
- MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, p. 12. 1993.
- ORIÁ, Ricardo. História pública e monumentos: a narrativa visual do passado nacional. In: ALMEIDA, J. R. de, MENESES, S. **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações sociais. São Paulo: Letra e Voz: 2018, pp. 33-50.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. **Veredas de um grande sertão**: a Guerra do Contestado e a modernização do Exército brasileiro. 2008. 430 p. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2008.
- ROONEY, Sierra, WINGATE, Jennifer, SENIE, Harriet F. **Teachable monuments**. Using Public Art to Spark dialogue and confront controversies. New York: Bloomsbury Visual Arts, 2021.
- ROWNTREE, L.B; CONKEY, M.W. **Symbolism and the Cultural Landscape**. Annals of the Association of American Geographers, 70(4), 1980, pp. 459-479.
- SILVA, Luiz Carlos da. O território, o herói e a guerra: o Contestado nos museus do Paraná. In: RODRIGUES, Rogério Rosa, MACHADO, Paulo Pinheiro, et. al. A guerra santa do Contestado tintim por tintim. São Paulo: Letra e Voz: 2023, p. 397-405.
- THOMÉ, Nilson. A Aviação Militar no Contestado - Réquiem para Kirk. Caçador: Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe, Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado,1985.
- Contestado tintim por tintim. São Paulo: Letra e Voz: 2023, p. 397-405.
- THOMÉ, Nilson. A Aviação Militar no Contestado - Réquiem para Kirk. Caçador: Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe, Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado,1985.

NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

RUBINI, Fabiana Mara¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Este trabalho apresenta a evolução dos conceitos de letramento ao longo do tempo e como eles se adaptaram às mudanças sociais e tecnológicas. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscando analisar a evolução desses conceitos. Como resultados, evidenciou-se que o letramento, inicialmente ligado à capacidade de leitura e escrita, evoluiu para abranger práticas sociais e habilidades linguísticas mais complexas. Com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), emergiu o conceito de "multiletramentos", enfatizando a interpretação e criação de mensagens em vários formatos e mídias. Posteriormente, surgiu a nomenclatura "novos letramentos", procurando fazer uma avaliação crítica de fontes de informação e voltada à participação ativa na construção de conhecimento. Alguns autores também mencionam "novos multiletramentos", destacando a interconexão de diferentes formas de expressão.

Palavras-chave: Letramento. Multiletramentos. TDIC. Novos letramentos.

INTRODUÇÃO

É possível encontrar na literatura vários termos referentes à capacidade de uma pessoa ler, escrever e interpretar textos. Letramento, letramentos, multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos, entre outros similares que são utilizados. Neste trabalho, propomo-nos a fazer uma retrospectiva temporal acerca desses termos com a finalidade de compreender o conceito de cada um deles e seu significado ao longo do tempo.

O conceito de letramento refere-se à capacidade de uma pessoa ler, escrever, compreender e interagir com textos. A noção de letramento se expandiu para abranger uma variedade de práticas sociais e habilidades relacionadas à linguagem. Para alguns estudiosos, esse termo já não fazia sentido, devido à variedade de interações que ele estava propondo. Então, adotou-se a forma letramentos, no plural, reconhecendo que diferentes contextos culturais, sociais e educacionais exigem diferentes habilidades de comunicação escrita e oral. A ideia central dos letramentos é que a leitura e a escrita não são apenas ferramentas técnicas, mas processos sociais e culturais que moldam e são moldados pelas normas e práticas de cada comunidade (Lemke, 2009).

No entanto, com o surgimento e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o conceito de letramentos também evoluiu e passou a englobar a noção de multiletramentos, os quais reconhecem que a comunicação contemporânea vai além do texto escrito tradicional, incluindo mídias digitais, visuais e textos multimodais. Nesse contexto, ser letrado envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também de interpretar e criar mensagens em uma variedade de formas e mídias (Rojo, 2023).

Já a alteração para novos letramentos tem como base as mudanças na forma como consumimos e produzimos informações, especialmente na era digital. Isso inclui a capacidade de avaliar criticamente fontes de informação e entender questões de autenticidade e confiabilidade. Os novos letramentos também enfatizam a importância de habilidades colaborativas e participativas, permitindo que os indivíduos se envolvam ativamente na construção de conhecimento (MEC, 2023).

¹Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. fabianarubini@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-8599-2925>, <http://lattes.cnpq.br/4180317615754888>.

²Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

Paralelamente a isso, alguns autores utilizam o termo novos multiletramentos, os quais consideram a interconexão entre diferentes formas de expressão, como linguagem verbal, visual, musical e corporal. Os novos multiletramentos reconhecem a importância de entender e criar significados por meio de uma variedade de canais de comunicação (Rojo, 2022).

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, categorizada como bibliográfica. Conforme Rampazzo (2005, p. 106), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Diante disso, para entendermos o uso do termo letramento e suas variantes, foram realizadas pesquisas de forma assistemática. Gradativamente, fomos tendo contato com a temática aqui discutida. Posterior a isso, nos apoiamos nos textos de Lemke (2009), Rojo (2012, 2013, 2022), Street (2014), Soares (2021), na Base Nacional Comum curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e no material (vídeos) disponibilizado no site do Ministério da Educação MEC (2023). Com base nessa literatura, encontramos subsídios para melhorar a compreensão a respeito dessas diferentes nomenclaturas e, com isso, construímos uma aproximação entre elas, analisando suas semelhanças e distinções, bem como a temporalidade e o contexto em que cada uma se apresenta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil em meados da década de 1980, por Magda Soares. A autora queria diferenciar alfabetização, que refere-se à capacidade de ler e escrever de letramento, que define não apenas essa habilidade, mas analisar informações, questionar, interpretar e aplicar o conhecimento adquirido por meio da leitura e da escrita. O entendimento sobre o conceito de letramento vai além das habilidades de ler e escrever. Refere-se à capacidade de um indivíduo compreender, usar e interagir de maneira eficaz e crítica com os textos nas mais variadas situações da vida cotidiana. Soares (2001, p. 47) cita que “Letramento: estado ou condição não apenas de quem sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Nas décadas de 1980 e 1990, Brian Street, outro teórico que aborda o tema, divide letramento em duas vertentes, as nomeando como modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento. No modelo autônomo do letramento, o desenvolvimento é restrito a uma única abordagem, correspondente à noção tradicional de alfabetização. Nessa perspectiva, os indivíduos adquirem habilidades de leitura e escrita independentemente do contexto social. Por outro lado, o modelo ideológico de letramento destaca que as práticas de letramento são moldadas pelas complexas interações socioculturais que nos rodeiam. Esse modelo reconhece a existência de uma ampla gama de práticas sociais e culturais, associadas à leitura e à escrita. Esses contextos socioculturais são capazes de influenciar a forma como o sujeito interpreta os textos com os quais tem contato (Street, 2014).

Com o passar do tempo, essa terminologia evoluiu, abraçando a perspectiva ideológica de letramento, a qual reconhece a diversidade de contextos e práticas socioculturais. Utilizar o termo "letramento" no singular se tornaria incoerente nesse cenário. Considerando que as práticas de letramento são variadas, esse termo não fazia sentido em seu singular, levando à adoção do termo no plural, "letramentos". O uso do plural amplia a compreensão e engloba um complexo de práticas sociais interconectadas, que entrelaçam indivíduos, objetos midiáticos e estratégias de construção de significados de maneira interdependente e interconectada (Lemke, 2009).

Com o passar do tempo e com a ampliação do uso das TDIC, esse termo passou mais uma vez por alterações em sua nomenclatura, sendo chamado de multiletramentos. Essa expressão teve origem na década de 1990, quando pesquisadores de países como

Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália reuniram-se para discutir sobre o tema. Esses pesquisadores se encontraram em Nova Londres, nos Estados Unidos, e por esse motivo, o grupo recebeu o nome de *New London Group*, traduzido para o português Grupo de Nova Londres (GNL) (Rojo, 2022).

O Grupo de Nova Londres (GNL) (1996) defendeu a ideia de que, dadas as práticas comunicativas de tecnologia da época, os métodos tradicionais de letramentos deveriam ter seu conceito ampliado. Em "multiletramentos", segundo o grupo, o prefixo "multi" amplia as possibilidades do ensino convencional de leitura, escrita e interpretação dos textos. Essa abordagem abarca a habilidade de criar e interpretar textos que incorporam elementos como imagens, sons, vídeos e outras formas digitais (Rojo, 2022). Vários estudiosos do assunto utilizam e definem esse termo, citando que, para os "[...] multiletramentos, são exigidas novas ferramentas, além da escrita manual e impressa, ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação" (Rojo, 2012, p. 21).

O conceito de "multiletramentos" abrange uma perspectiva expandida e atualizada dos letramentos. Reconhece a crescente complexidade na era da comunicação globalizada e digital e amplia as possibilidades de interação com os textos. Isso implica não apenas a capacidade tradicional de leitura e escrita, mas também a habilidade de compreender uma ampla gama de modelos semióticos, ou seja, a utilização simultânea de vários tipos de linguagem para efetuar a comunicação (Rojo, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento balizador do ensino em nosso país, enfatiza que "As atividades de leitura e composição de textos que se originam em distintas linguagens ou sistemas semióticos são classificadas como práticas de multiletramentos" (Brasil, 2018, p. 487). Isso implica em reconhecer os multiletramentos como uma variedade de formatos textuais existentes, incluindo imagens, vídeos, áudios e conteúdos digitais.

No entanto, a BNCC apresenta, dentre outros, o termo novos letramentos. O documento aborda o termo como "um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente" (Brasil, 2018, p. 487). A BNCC associa o termo novos letramentos à competência midiática e digital, como as capacidades de navegar, avaliar e criar conteúdos na era digital. Esse termo ultrapassa o limite de saber utilizar um computador ou um celular, ele requer uma nova mentalidade para o seu uso. O chamado novo *ethos* se refere à necessidade de uma nova mentalidade que possua novos valores e significados, atribuindo valor às coisas não pela sua raridade, mas sim pela sua capacidade de ser divulgada (MEC, 2023).

Há, ainda, autores que discordam do termo novos letramentos. Rojo (2022) diz que o termo novo é utilizado quando, em algum momento, alguém está descontente com uma determinada visão e propõe algo para mudar, e que o termo novos letramentos já foi usado por Brian Street, quando o mesmo estava descontente com o atual conceito de letramento daquela época. Para a autora, "Eu diria que a resposta para esses distintos contextos seria os novos multiletramentos" (Rojo, 2022 p. 6). Nesse caso, defendemos que o termo multiletramento já representa os "novos letramentos" e, na sua visão, o correto, então, seria, novos multiletramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a língua é um elemento vivo, que interfere e sofre interferência de seus contextos, é normal que seus conceitos também passem por alterações ao longo do tempo. Letramento, letramentos, multiletramentos, novos letramentos e novos multiletramentos, todos esses termos têm algo em comum, referem-se à capacidade de um sujeito interagir, influenciar e deixar-se influenciar pelos textos ao seu redor.

Podemos concluir que o conceito de letramento passou por mudanças ao longo do tempo e, atualmente, abrange complexas práticas de comunicação da sociedade. Os letramentos incluem habilidades variadas e a capacidade de interpretar, avaliar e criar mensagens em diferentes contextos e mídias. Os novos letramentos e novos multiletramentos

ênfatisam a necessidade de se adaptar às mudanças tecnológicas e culturais, capacitando os indivíduos a se engajar de maneira crítica e ativa em um mundo cada vez mais interconectado.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (TO 2021TR001773).

REFERÊNCIAS

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

LEMKE, J. Multimodal genres and transmedia traversals: social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica**, 2009, p. 283-297.

Ministério da Educação- MEC. **Portal do MEC**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em 02 abr. 2023.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; KARLO-GOMES, Geam; SILVA, Ana Márcia dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico**, [S.L.], v. 8, n. /, p. 199822-199822, 29 jul. 2022. Instituto Federal do Amazonas.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO SONO

FARIAS, Flavir Rodrigues¹
SANTOS, Adélcio Machado dos²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância do sono na saúde, no desenvolvimento físico e cognitivo e nas relações interpessoais de crianças, adolescentes e jovens em idade estudantil. Em nossos dias, temos em contraponto o uso cada vez maior das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por parte desse grupo de pessoas como ferramenta de estudo. Apesar de sua importância, as TIC podem acarretar consequências negativas na qualidade do sono. Assim, este estudo tem como objetivo abordar uma reflexão sobre o uso das TIC por estudantes (predominantemente do Ensino Médio), em seus lares, principalmente no período noturno e a influência dessa prática na qualidade do sono. A pesquisa teve caráter bibliográfico, de cunho qualitativo e descritivo.

Palavras-chave: Sono. Estudantes. Tecnologias de Informação e Comunicação. Sociedade Contemporânea.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual, marcado pela hiperconectividade, deve-se levar em conta a importância do sono na saúde, no desenvolvimento físico e cognitivo do ser humano e o quanto isso pode influenciar em toda a sociedade. Dessa forma, é de grande valia questionar a qualidade do sono dos estudantes, uma vez que o futuro de uma nação está nas mãos das crianças, adolescentes e jovens em idade estudantil. Assim sendo, a nação precisa deles em plena forma física, cognitiva e psicossocial para, em um futuro muito próximo, “assumirem o país”.

Concomitantemente, as tecnologias têm aumentado a sua presença no cotidiano das pessoas, seja como meio de sociabilização, de entretenimento, trabalho ou estudo. Trata-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, os estudantes vivem cada vez mais conectados com essas tecnologias, fazendo com que o sono fique num papel secundário de importância. Além disso, por suplantarem em demasia o sono, a produção e o rendimento escolar desses estudantes vêm se reduzindo em quantidade e qualidade a cada dia que passa.

Entende-se que, na formação tecnológica e cultural de um povo, podem ocorrer lacunas e imperfeições que devem ser corrigidas para não resultarem em dor e sofrimento. Sabemos que as TICs já fazem parte da cultura mundial contemporânea; porém, as imperfeições (excessos que geram dependência) no seu uso são sentidas e precisam ser sanadas. As famílias e educadores têm o desafio de gerar consciência crítica e racional do papel e da importância do sono e do uso correto das TICs, para que não interfiram na qualidade e quantidade do sono.

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

²UNIARP. Email: adelciomachado@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6663595207403860> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>

Nesse sentido, o presente texto apresenta uma abordagem interdisciplinar, acercando-se de temas biológicos, sociocomportamentais e tecnológicos, buscando o entendimento dessa interação na produção de indivíduos engajados e conscientes de seu papel na sociedade.

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).

Um dos aspectos mais importantes que este trabalho objetiva alcançar é refletir sobre o problema da influência das TICs na qualidade do sono de crianças, adolescentes e jovens, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, pois, como afirma Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Fisiologia do sono e boas práticas para sono restaurador

Todos os seres humanos apresentam ritmos próprios dentro das 24 horas do dia, denominados de ciclos circadianos. Um dos mais importantes é o ciclo sono-vigília: o organismo tem estruturas internas que regulam esses processos e funcionam como um relógio biológico, com influência dos sincronizadores externos, como o estímulo claridade-escuridão e os fatores sociais, como as normas e os hábitos.

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). Assim, o sono pode ser considerado como um estado reversível de desatenção seletiva e de resposta diminuída a estímulos internos e externos, sendo normativamente acompanhado por uma postura horizontal, cessão comportamental e olhos fechados (Del Ciampo, 2012).

O sono é dividido em sono não REM (*Rapid Eye Movement*) e sono REM. O sono não REM possui quatro estágios, nos quais a sensibilidade a estímulos externos e internos, a respiração, a atividade cardíaca e cerebral e a temperatura vão caindo gradativamente, salientando que no quarto estágio, do sono profundo, o corpo repõe a energia gasta durante o dia. Nessa fase, o organismo libera hormônios responsáveis pelo crescimento e recuperação de células do organismo.

No quinto estágio, chega-se ao sono REM (*Rapid Eye Movement*), caracterizado pelo rápido movimento dos olhos e intensa atividade cerebral. O revolvimento dos olhos se deve por ser o estágio dos sonhos. Nesse momento, ocorrem os sonhos e a fixação da memória; é um momento de descanso profundo. Todos os estágios se repetem de quatro a cinco vezes durante a noite, formando ciclos que duram em média de 90 a 110 minutos, dependendo da idade e da qualidade do sono (Fernandes, 2006).

O sono adquire uma importância social à medida que interfere de forma direta e indireta nas atividades humanas. Nesse sentido, Del Ciampo (2012, p. 61) reforça: “por estar fortemente implicado em funções tão importantes como a restauração do metabolismo cerebral, a reposição de neurotransmissores, a consolidação da memória e das aprendizagens, a capacidade de terminar tarefas mais rapidamente e correndo menos riscos de segurança, de tomar decisões, de autorregular a emocional, e da construção de relações sociais mais adequadas e satisfatórias, o sono é indubitavelmente vital para o ser humano”.

Assim, no intervalo de 24 horas, temos o ciclo vigília-sono, influenciado pela intensidade luminosa. Ao entardecer, à medida que a intensidade luminosa diminui, a glândula pineal, localizada acima do teto do diencéfalo, inicia a produção de melatonina, hormônio responsável pela fisiologia do sono. Ao amanhecer, a incidência de luz na retina limita a produção da melatonina, influenciando o ciclo vigília-sono. Nesse contexto, o ciclo circadiano, resumidamente, é o funcionamento biológico do nosso organismo no período 24 horas. Ele tem o papel de regular atividades físicas, mentais e comportamentais e sofre forte influência pelo ciclo vigília-sono. Desse modo, a privação de sono influencia o ciclo circadiano, tornando o corpo vulnerável a doenças (Cruz; Da Silva, 2011).

Cortez (2014), em seu estudo, verificou que 31% da qualidade do sono é explicada pela “higiene do sono”, salientando a necessidade de divulgar e integrar essa prática na busca da melhoria do sono. Entende-se por higiene do sono um conjunto de práticas comportamentais que proporcionam um sono restaurador. Tais práticas são listadas por Mathias, Sanchez e Andrade (2006): 1) Horário regular para dormir e acordar; 2) Evitar o tabaco e álcool à noite; 3) Evitar cafeína depois das 14h; 4) Exercício físico regular, pelo menos quatro horas antes de dormir; 5) Quarto sem luz e sem ruído; 6) Temperatura adequada do quarto; 7) Roupa da cama confortável; 8) Usar apenas roupa de dormir; 9) Retirar tecnologia do quarto; 10) Refeições ligeiras à noite; 11) Evitar sestas, em caso de dificuldade para adormecer; 12) Libertar-se de preocupações diárias antes de ir dormir; 13) A cama não deve ser utilizada para trabalho intelectual ou de lazer; e 14) Rotina pessoal gratificante que antecede o sono.

Desse modo, os transtornos do sono se apresentam como quadros clínicos de relevância na qualidade do sono. Eles são entendidos como doenças e condições capazes de impedir o dormir ou tornando-o incompleto.

Segundo Neves *et al* (2013), há quatro queixas principais que podem ser elencadas neste momento: 1) insônia; 2) sonolência excessiva diurna; 3) movimento ou comportamentos anormais durante o sono e 4) incapacidade de dormir na hora desejada. Desses transtornos, sonolência excessiva diurna é algo presenciado na comunidade estudantil, com certa notoriedade.

Assim, o papel do sono ultrapassa a simples ideia de um bom descanso, influenciando na conservação da energia e recuperação metabólica, na restauração dos neurônios e dos tecidos, na regulação da temperatura do cérebro e em sua desintoxicação, na secreção de hormônios e regulação da motivação, além de sua função essencial no processo de aprendizagem.

Dormir menos horas origina nos seres humanos uma dívida de sono que, ao acumular-se, produz uma privação crônica de sono, com consequências como deterioração cognitiva, menor tempo de reação, menor exatidão para realizar tarefas, maior risco de acidentes, sensação subjetiva de lentidão, alterações emocionais, irritabilidade, conflitos nas relações sociais e, em geral, redução considerável da qualidade de vida. Dessa maneira, o equilíbrio do ciclo sono-vigília é essencial para o

funcionamento adequado do organismo e, em especial, para o sucesso na aprendizagem.

Com relação ao ciclo sono-vigília e ao aprendizado, durante a vigília fazemos inúmeras sinapses das atividades realizadas e aprendidas durante o dia. Durante o sono, fazemos uma limpeza cerebral e é quando fazemos a fixação do que é relevante. Aprendemos na vigília e fixamos o aprendizado no sono, mais especificamente, no sono REM. O sono é, então, um mecanismo reparador do desgaste das inúmeras sinapses efetuadas durante o estado de vigília.

Por isso, o déficit de sono tem várias consequências negativas, especialmente para o cérebro, gerando condições deficientes na realização de tarefas relacionadas à atenção e à memória, demora do tempo de reação e queda da eficiência para resolver atividades. Igualmente, apresenta-se um estado de sonolência secundário, que cria diminuição do rendimento psicomotor em relação à capacidade verbal, capacidade de raciocinar de forma prudente, rotineira e inovadora.

O ciclo sono-vigília nos adolescentes

Fatores biológicos e sociais influenciam o ciclo sono-vigília dos adolescentes. No biológico, as grandes transformações hormonais influenciam a liberação da melatonina, hormônio responsável pela preparação do corpo para o sono, retardando a sua liberação, fazendo com que o jovem tenha uma predisposição a dormir mais tarde. Assim, como grande parte dos estudantes frequentam o ambiente escolar no período matutino, o ato de acordar cedo implica em problemas que geram déficit de sono.

Como fator social, o adolescente passa por um período de intensa socialização, o que gera a necessidade de vínculo com grupos sociais. Esses nem sempre geram relações saudáveis. Isso, muitas vezes, implica em privação do sono, em função das TIC. Conversas longas por meio das redes sociais ou jogos em rede que adentram a madrugada podem interferir demasiadamente no ciclo sono-vigília. Na privacidade e isolamento do seu quarto, com o uso de celulares, tablets ou notebooks, os jovens se esquecem das consequências desse comportamento e nos impactos posteriores que isso causa.

Como vimos, umas das práticas de higiene para um sono restaurador é a retirada das tecnologias do quarto, coisa que, para muitos, é impossível. Há de se lembrar ainda que a intensa luz desses aparelhos no período noturno, nas altas horas, inibe a liberação da melatonina, dificultando o sono, com o agravante da emissão da luz azul desses aparelhos.

A luz azul é classificada como onda curta dentro do espectro eletromagnético visível, de 400 a 500 nanômetros, sendo, por isso, de grande potencial energético, o que é de muita valia para a cognição no período de vigília. No entanto, no período noturno, essa luz tem um poder muito negativo pois, em função de sua intensidade luminosa habitual, bloqueia a liberação da melatonina, originada na glândula pineal.

Pelos motivos expostos, a Sonolência Diurna Excessiva, que é um transtorno do sono muito recorrente entre os estudantes, está sendo clinicada em alguns casos. Atualmente, ela vem rondando os adolescentes (principalmente aqueles que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), preocupando pais, educadores e gestores pois há reflexos no rendimento escolar, podendo ocasionar reprovação ou evasão escolar.

As novas tecnologias de informação e comunicação e o ciclo sono-vigília

As novas tecnologias de informação e comunicação foram incorporadas com muita rapidez pela sociedade, passando a fazer parte da cultura social de nossa época, sendo que a maioria dos jovens, adolescentes e crianças nasceram, cresceram e convivem com essas tecnologias desde a tenra idade. Eles são considerados “nativos digitais”. Por isso, boa parte da socialização, recreação, trabalhos e estudos estão ligados às TIC. Para os adolescentes, essas tecnologias são algo tão normal e indispensável que não conseguem ver a vida sem elas, adaptando-se com fluidez e rapidez com estas inovações.

Na educação, as TICs cumprem um papel auxiliar, mas, cada dia mais, elas vêm tomando espaço dos tradicionais instrumentos pedagógicos como quadro, giz, apagador e livros. Isso vem causando desconforto em alguns educadores menos tecnológicos. Todavia, outros aprendem e estão se adaptando e até mesmo se tornam mais instruídos sobre esse tema com os próprios alunos, com uma curiosa inversão de função, que engradece o educando e não desvaloriza o educador.

Aos poucos, frases como “a escola de hoje é como a escola de 30 anos atrás” tem se tornado sem razão, pois a colaboração entre alunos e professores tem se tornado algo cada vez mais real e efetivo. É sabido que ainda há entraves, pois muitas escolas e alunos não têm acesso à Internet e uma pequena parcela ainda é considerada analfabeta digital. Entretanto, é reconhecido o poder transformador que essas TIC podem cumprir. O problema não está no poder que elas possuem, mas no uso devido ou indevido que se faz delas.

Por isso, a escola pode ser mais um agente de implementação da cultura digital, trazendo uma utilidade nobre para aquele aparelho tecnológico presente no cotidiano dos adolescentes. A escola também pode levar essa cultura digital pedagógica para os lares dos educandos, preenchendo as lacunas e erros dos usos dessa tecnologia, dentro dos lares e dos quartos dos adolescentes.

Sabemos que o uso desses aparelhos, com funções simultâneas de socialização, entretenimento e estudo nos “redutos dos adolescentes”, os quartos, principalmente no período noturno, torna difícil aos pais impor limites de horário. Por isso, é preciso um bom acompanhamento sobre o que seus filhos fazem em seus “redutos” para que consequências piores não atrapalhem o desenvolvimento sadio e profícuo. A colaboração entre escola e família nesse quesito também é fundamental, pois cuidar da saúde de nossos estudantes também é cuidar e pensar no futuro do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sono é um hábito tão importante para o pleno funcionamento do corpo humano como a alimentação, o exercício físico e a higiene corporal. Essas atividades são de conhecimento geral, principalmente pela divulgação nas mídias ou nas escolas. No entanto, o sono não tem essa exposição e poucos conhecem a sua importância, o que causa ignorância da população sobre o seu funcionamento.

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação cumprem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, passando a fazer parte da cultura social. Essas tecnologias têm entrado com força na vida de todas as pessoas e as escolas não estão fora do impacto que elas causam. Sabe-se do duplo papel que elas desempenham, pois, de um lado, trazem modificações que se traduzem em

modernidade, que facilitam a prática pedagógica e que são incorporadas pelos educandos, mas por outro, podem causar dependência e ansiedade. Aliás, esses dois temas se chocam na intimidade do quarto dos estudantes, como bem comentado neste texto. Nesse sentido, é primordial a divulgação dos conhecimentos científicos sobre o sono e o uso correto das tecnologias da informação, para que possamos extrair o máximo dessas ferramentas, sem prejuízo da saúde de nossa população estudantil.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

- CORTEZ, Carolina de Almeida Salgado. **Qualidade do sono, higiene do sono e crenças sobre o sono em adolescentes**: estudo exploratório com adolescentes entre os 14 e os 18 anos. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014
- CRUZ, Ramon; DA SILVA, Sandro Fernandes. Indicadores de parâmetros de controle de treinamento e ciclo circadiano. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 1, n. 1, p. 33-41, 2011.
- DEL CIAMPO, Luiz Antonio. O sono na adolescência. **Adolescência & Saúde**, v. 9, n. 2, p. 60-66, abr/jun, 2012.
- FERNANDES, Regina Maria França. O sono normal. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 39, n. 2, (p. 157-168), 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.
- MATHIAS, A.; SANCHEZ, R. P.; ANDRADE, M. M. Incentivar hábitos de sono adequados: um desafio para os educadores. In S. Z. Pinho & J. R. C. Saglietti (Eds.), **Núcleo de ensino da Unesp** (pp. 718-731). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2006.
- 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>
- NEVES, Gisele S Moura L. et al. Transtornos do sono: visão geral. **Revista Brasileira de Neurologia**, Volume 49. Nº 2. Abr. Maio jun, (p. 57-71) 2013.

A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TDICs COMO PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR

MACHADO, Celine Alves¹
SIMÃO, Vera Lúcia²

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa em andamento e traz como objetivo investigar a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs como prática transdisciplinar para aprendizagem da matemática nas turmas do Ensino Fundamental II da Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes de Rio das Antas-SC. Como aporte teórico, nas TDICs serão utilizados autores como Barros (2009), Boyer (2003), D'Ambrosio (1997), Ogliari (2008), Pinto (2019), Roque (2012) e Veraszto *et al.* (2008). Para transdisciplinaridade, a base teórica da pesquisa contará com autores como D'Ambrosio (2012); Moraes (2022); Morin (2009); Nicolescu (2000); Torre (2013). Metodologicamente será utilizada a pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa documental. Quanto à natureza dos objetivos, destaca-se como descritiva; já em relação à natureza do problema investigado, caracteriza-se como qualitativa. Espera-se que esta pesquisa colabore com recursos tecnológicos como estratégia transdisciplinar para o ensino da matemática, facilitando a aprendizagem da disciplina.

Palavras-chave: Matemática. Transdisciplinaridade. TDICs. Recursos Tecnológicos.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade nos remete à necessidade de nos adaptarmos a uma vida complexa, frente aos desafios que se convertem em oportunidade para inovar. A globalização é um fenômeno de integração econômica, social e cultural do espaço geográfico em escala mundial e com reflexos nas organizações escolares. Notam-se os reflexos desse fenômeno nos processos educativos, seja na relação teoria-prática, nos contextos educativos e no uso de recursos tecnológicos, como apoio didático para resolução de problemas. Nessa direção, a educação, aliada à tecnologia, pode ser compreendida como avanço e melhoria da qualidade de vida, visto como necessidade humana desde os tempos primitivos até os dias atuais, dos instrumentos de pedra lascada aos digitais (Veraszto *et al.*, 2008).

É essencial, nesse contexto, atrelar as tecnologias digitais como recurso pedagógico, a práticas que levem o estudante a investigar, questionar, relacionar diferentes áreas, investigar e ser reflexivo em situações cotidianas. As tecnologias podem ser utilizadas dentro e fora da sala de aula e nos diferentes contextos educativos, sempre destacando a intencionalidade pedagógica. Isso deve ser feito, juntamente com a transdisciplinaridade, a qual traz novas possibilidades para a formação do estudante, de forma mais global, inclusiva e afetiva, tornando o estudante um ser participativo e autônomo na construção do conhecimento. Essas novas possibilidades pedagógicas partem do mundo físico para o mundo digital. Nesse sentido, Morin (2005) aponta que a teoria da auto-organização foi feita para compreender a vida, ou seja, estamos aptos para nos habituar a novas situações.

Com o contexto escolar sendo conectado com a realidade, juntamente com as TDIC, de forma transdisciplinar, torna-se viável conhecer a Matemática com suas diversas potencialidades e possibilidades. Assim, pode-se auxiliar numa melhor compreensão da disciplina em seus diversos aspectos. Ogliari (2008) afirma que a Matemática está na "cultura, seja na economia, na tecnologia, no comércio ou mesmo nas coisas mais simples do cotidiano". Nessa direção, ao conectar os conteúdos matemáticos ao mundo, é possível trazer significado a todo seu aprendizado.

¹Universidade Alto Vale do Rio Peixe –UNIARP. Email: celinealvesmachado@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4769-564X>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8537410546496925>

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail vera.simao@uniarp.edu, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242?lang=pt>, link do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Diante disso, ao analisar o passado e atrelar ao documento que atualmente orienta a disciplina, a BNCC, entendemos que os conhecimentos matemáticos são explorados de forma espiral, ou seja, um mesmo conteúdo está presente em vários anos escolares, aprofundando o assunto à medida que o estudante vai avançando. Devido a isso, é importante que se busque a compreensão já no início para que o estudante possa fazer as devidas relações. A partir desta compreensão inicial, pode ser evitado que a Matemática seja inimiga dos estudantes. Visto que a matemática não se restringe somente em salas de aulas, é possível atrelar os conhecimentos matemáticos à realidade dos estudantes, considerando a presença da disciplina em grandes construções, na agricultura, comércio e principalmente na era tecnológica que vivemos.

Assim, torna-se viável a análise do mundo contemporâneo, sendo que este está em constante mudança e evolução. Dessa maneira, Sancho (1998, p. 41) observa que “[...] o ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem”. Todo contexto relacionado com a realidade pode ser um estímulo para o estudante e, dessa forma, resultar na aprendizagem. Nessa direção, Perrenoud (1999, p. 96) afirma: “toda a ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele”. Assim, é possível facilitar o ensino e aprendizagem com o auxílio de recursos tecnológicos associados de maneira transdisciplinar.

Partindo desse contexto, a pergunta de pesquisa deste estudo consiste em saber quais recursos tecnológicos podem ser utilizados como prática pedagógica transdisciplinar para o ensino e aprendizagem da matemática nas turmas do Ensino Fundamental II da Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes de Rio das Antas? O objetivo geral que se define a partir do problema é investigar a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs como prática transdisciplinar para aprendizagem da matemática nas turmas do Ensino Fundamental II da Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes de Rio das Antas-SC. A fim de responder ao objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos: a) descrever as tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs como prática transdisciplinar para aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental II; b) exemplificar os recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs utilizados pela professora pesquisadora como prática pedagógica transdisciplinar para a aprendizagem da matemática; c) desenvolver com os estudantes a co-criação de diferentes tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs para a aprendizagem da matemática; d) organizar um blog como Produto Educacional para consulta, pesquisa e conhecimento de estudantes acerca das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs como possibilidade transdisciplinar para aprendizagem da matemática.

Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir significativamente para ampliação dos referenciais teórico-metodológicos para novas pesquisas no PPGEB da UNIARP, bem como de professores da Escola Municipal Jacinta Nunes, a fim de colaborar com recursos tecnológicos como estratégia transdisciplinar para o ensino da matemática, facilitando a aprendizagem da disciplina.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é definida a partir da procura de material já publicado, tendo como objetivo colocar o pesquisador próximo a todo o recurso já escrito sobre o assunto da pesquisa. Dessa forma, considera-se a pesquisa bibliográfica fundamental para a ampliação de conceitos sobre a pesquisa realizada, sendo facilitadora na análise de dados. A primeira etapa da pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de obras diversas sobre o tema investigado, procedimento que envolve a avaliação cuidadosa da potencialidade de cada texto selecionado, de modo a sustentar as proposições do estudo (Pereira, 2018).

A pesquisa documental é o procedimento de coleta de dados, sendo essa “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador.” (Minayo, 2008, p. 22).

Gil (2008) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de

vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Quanto aos objetivos da pesquisa, classifica-se como descritiva, ou seja, tem por finalidade a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis (Marconi; Lakatos, 2010).

Dentro da natureza do problema investigado, será utilizada a pesquisa qualitativa que irá considerar uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, auxiliará na compreensão dos fenômenos e a atribuição de significados. Será empregada para a coleta de dados de forma descritiva. Portanto, todas as abordagens contribuíram de forma a obter resultados significativos no procedimento da pesquisa. A população participante da pesquisa será constituída por professor e 18 estudantes que frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes, de Rio das Antas-SC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Educar na contemporaneidade remete À educação em todos os seus níveis, buscar por práticas pedagógicas que se convertam em aprendizagem capaz de religar conhecimentos à realidade local e global. Um dos enfoques teóricos da nova ciência destacados por Edgar Morin (2003) é a abordagem a partir do Pensamento Complexo. Para o autor (1990), um princípio que permite ligar as coisas, os fenômenos, os eventos, implicando, portanto, uma tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida. Para Morin (1990, p. 20), “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”. É um princípio que traz consigo uma dimensão organizacional e uma dimensão lógica.

A matemática é uma ciência que, ao se religar com a vida, possibilita reconhecer problemas e buscar diferentes soluções. Por colocar o estudante na condição de interpretar e solucionar problemas reais, torna-o um ser pensante, crítico e reflexivo. Dessa forma, romper com ensino aprendizagem linear, fragmentado e descontextualizado, instiga o professor a pesquisar sua própria prática pedagógica, a fim abrir as gaiolas epistemológicas, como diria Prof. Ubiratan D’Ambrósio.

Com isso, faz-se necessário repensar sobre o que está sendo exposto aos estudantes e como os conteúdos estão atrelando a sua realidade, qual a conexão do aprendido com o que é vivenciado. A aprendizagem, dessa forma, torna-se mais significativa. Correlacionado a isso, pensa-se nas tecnologias que estão evoluindo dia após dia e entrando em nosso ambiente escolar. Segundo Curi (2005, p.1-10), as tecnologias da informação e de comunicação invadem o espaço escolar e é necessário que a formação do professor possa se adequar à nova realidade do mundo. A ideia central de uma formação voltada para os aspectos de complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação e conhecimentos tecnológicos é potencializar o ensino e aprendizagem dos estudantes. Aspectos matemáticos podem contribuir para uma sociedade de respeito, solidariedade e cooperação. Em virtude de vários contextos educacionais em que vivenciamos, é perceptível que o estudante é mais importante que programas e conteúdo, com isso a relação de transdisciplinaridade.

Dessa forma, a transdisciplinaridade, sendo aquilo que transcende as disciplinas, que está entre, através e além das disciplinas (Nicolescu, 1999b, p. 33). Assim, será possível romper o tradicional e ir em busca do novo. Com a expectativa do que o autor nos traz “a transcendência imanente a transdisciplinaridade é a transcendência do sujeito” (Nicolescu, 2014, p. 56), com o que também concorda Patrick Paul (2009).

Com novas propostas pedagógicas oriundas da transdisciplinaridade, é possível instigar o estudante a utilizar da sua criatividade, visto que ele será o protagonista do seu conhecimento. Para isso, é importante destacar a necessidade de atrelar aos aspectos da didática. Segundo Saturnino de la Torre (2012, p. 29), a didática é “[...] uma disciplina pedagógica reflexiva e prática que orienta a ação formativa. Sendo considerada como uma disciplina, a didática constrói a práxis concretizada dentro e fora de sala de aula, seguindo uma sequência de objetivos alcançáveis, iniciando com os processos de ensino e aprendizagem, os processos de formação,

e como finalidade última o desenvolvimento humano.

Dessa forma, é possível atrelar uma didática eficaz com o recurso da tecnologia, sendo este um vasto campo da globalização que está evoluindo dia após dia. Com essas mudanças, o ser humano é obrigado a produzir novos conhecimentos para estar aparentemente de acordo com as necessidades que tal evolução requer. É essencial diferenciar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que são atreladas aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos como televisão, jornal, rádio de outros que são usados a fim de informar e comunicar. Nos dias atuais, é utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às Tecnologias Digitais (Kenski, 1998) ou ainda de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para designar os dispositivos mais atuais como o computador, o tablet, o smartphone e qualquer outro que permita a navegação na internet (Baranauskas; Valente, 2013) que funcionam por meio digital e não mais analógico. Dessa forma, dentro das instituições de ensino, são utilizados diversos meios atrelados ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Segundo Ribeiro (2020, p. 20), “[...] as tecnologias educacionais estão em constante evolução e suas proficiências são notadas, por exemplo, na agilidade com que uma informação pode ser discutida em tempo real e no estímulo a vastas experiências além do livro didático”. Portanto, não se trata de adotar as tecnologias digitais de modo acrítico, nem tampouco trazê-las como atenuadoras dos problemas educacionais. No entanto, deve-se usá-las como uma oportunidade, não somente de promover a inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade, mas também para demonstrar o seu potencial polinizador de práticas transdisciplinares e ecoformadoras (Silva, 2020, p. 5).

Considerando que os estudantes estão conectados diariamente, busca-se uma alternativa recorrente para a prática pedagógica, destacando-se o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Nessa direção, McCrindle (2014) complementa que os nativos, que são denominados geração Alpha, estão cercados por diversas ferramentas tecnológicas interativas, não representando o fim ou adaptação da atualidade, mas, sim, algo totalmente inovador. Ainda, segundo o autor, os estudantes não se sentem motivados com atividades que não os desafiem, pois são experientes e atuantes junto às tecnologias digitais.

A tecnologia é um desafio para todos, mas é necessária para a transformação da sociedade, para o desenvolvimento de competências que o professor pode atingir com este recurso, tendo consciência de que está planejando na era da informação e comunicação para que seus estudantes sigam o caminho da modernidade através de seus conhecimentos. Assim, Moran (2007, p. 70) afirma que “educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender [...], e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca”.

Os diversos recursos tecnológicos que existem, como por exemplo *Kahoot*, *Excel*, *Geogebra*, *WordWall*, entre outros, auxiliam na aprendizagem da matemática, com o intuito de envolver os estudantes no meio tecnológico e, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades matemáticas de forma mais dinâmica e eficiente, sendo possível correlacionar a realidade do estudante com o ambiente escolar. Diante desse contexto, é possível aumentar a atenção e o interesse pela disciplina de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos tópicos levantados e da importância que a disciplina de matemática exerce no cotidiano dos estudantes, espera-se que esta pesquisa colabore com recursos tecnológicos como estratégia transdisciplinar. Dessa forma, promovendo a aprendizagem dos conteúdos e sua relação com a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento, em especial, ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação.

REFERÊNCIAS

- BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani., & VALENTE, José Armando. (2013). Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento** (1), 1-5. Acesso: 29 nov. 2023. Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current>
- CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 37, no. 5, pp. 1-10, 2005.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **A era da consciência**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática/Ubiratan D' Ambrosio – 23ª ed.** – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. (1998). Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº8, 58-71. Acesso: 29 nov. 2023. Disponível: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MCCRINDLE, Mark. The ABC of XYZ: **Understanding the global generations**. 3. ed. Bella Vista: McCrindle, 2014.
- MORIN, Edgar. **O Paradigma perdido: a natureza humana**, Publicações Europa América, Sintra/Portugal, 1990.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: Pasado, presente y futuro. In: ESPINOSA, A. C.; GALVANI, P. (Coord.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014.
- OGLIARI, Lucas Nenes. **A Matemática no Cotidiano e na Sociedade: perspectivas do aluno do ensino médio**, 2008. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3074/1/000400012-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PEREIRA, Adalberto Bosco Castro. Uso de Jogos Digitais no Desenvolvimento de Competências Curriculares da Matemática. **Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo Para Obtenção do Título de Doutor em Ciências**, São Paulo, p. 1-167, ago. 2017.
- PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed.
- PAUL, Patrick. **Formação do sujeito e transdisciplinaridade: história de vida profissional e imaginal**. São Paulo: Trion, 2009.
- RIBEIRO. Dione Carlos. **As tecnologias da informação e comunicação no contexto da ressignificação cultural e da formação de professores**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2020. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/61d2d388bab1cefa663dab6205964236.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

SANCHO, J. M. **A tecnologia em favor da educação**. Ed. Artmed, Porto Alegre 1998.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA, Carla Cristie de França; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha Maia de. **Formação de Professores**: o desafio da prática. EDUCERE –XII Congresso Nacional de Educação. Eixo – Formação de Professores. 2017.

SILVA, A. T. R. **Ecoformação**: reflexões para uma pedagogia ambiental. In: Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 18, p. 95-104, jan./jul. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

TORRE, Saturnino de la. Didática, uma perspectiva evolucionista: passado, presente e futuro. In: SUANNO, M.; RAJADELL, N. **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: GEPED; Editora da

PUC/Goiás, 2012.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. **Tecnologia**: buscando uma definição para o conceito. Prisma. com, n. 8, p. 19-46, 2009.