



PUC-SP

# XV Encontro de Pesquisadores

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

## Anais do XV Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo 2022 - NOVOS Campos de Pesquisa e o FUTURO

**Maria da Graça Moreira da Silva**

**Fernando José de Almeida**

(orgs)

Anais do XV Encontro de Pesquisadores em  
Educação: Currículo 2022 -  
NOVOS Campos de Pesquisa e o FUTURO

**Maria da Graça Moreira da Silva**

**Fernando José de Almeida**

**(orgs)**

Encontro de Pesquisadores em Educação (15 : 2022 :  
São Paulo)

Anais do XV Encontro de Pesquisadores em Educação  
[livro eletrônico] : currículo : novos campos de  
pesquisa e o futuro / organizadores Maria da Graça  
Moreira da Silva, Fernando José de Almeida. --  
São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, 2022.

PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-980294-0-1

1. Currículos 2. Educação - Congressos  
3. Educação - Pesquisa 4. Educadores - Formação  
5. Prática pedagógica 6. Tecnologia educacional  
I. Silva, Maria da Graça Moreira da. II. Almeida,  
Fernando José de. III. Título. |

23-157241

CDD-370.7206

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Pesquisa : Congressos : Educação 370.7206

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



## FICHA TÉCNICA

---

### EVENTO

XV Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUCSP.

### DATA

07 e 08 de novembro de 2022

### LOCAL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP – Evento online.

### REALIZAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo

### APOIO

Pro Reitoria de Graduação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP  
Pro Reitoria de Pós-graduação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP

### COORDENAÇÃO

Maria da Graça Moreira Silva - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)  
Fernando José de Almeida - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

### COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali  
Profª. Dra. Ana Maria Saul  
Prof. Dr. Antonio Chizzotti  
Profª. Dra. Branca Jurema Ponce  
Prof. Dr. Fernando José de Almeida  
Profª. Dra. Fernanda Liberali  
Prof. Dr. Ladislau Dowbor  
Profª. Dra. Maria da Graça Moreira e Silva  
Profª. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida  
Profª. Dra. Marina Graziela Feldmann  
Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto  
Profª. Dra. Nádia Dumara Ruiz Silveira  
Profª. Dra. Neide Aquino Noffs

COMITÊ ORGANIZADOR

Andrea Tavares De Oliveira Glovaski

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

Francielle Nogueira Gatti

Marisa Sensato Garbellini

Marcia Garcia Werneck

Patrícia Mara dos Santos Machado

## XV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO 2022

---

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realiza, no ano de 2022, o XV Encontro de Pesquisadores. O evento visa reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Educação e caracteriza-se como espaço de formação de discentes e pesquisadores da área, assim como promover construção de conhecimentos, tendo em vista as contribuições da pesquisa científica em desenvolvimento e a identificação de questões emergentes para a realização de investigações.

O Encontro bienal é um ambiente de aprendizagem, compartilhamento e debates sobre as pesquisas em desenvolvimento ou já desenvolvidas, assim, todos, independentemente do momento em que a pesquisa se encontra, podem enviar e apresentar suas pesquisas.

As sessões de apresentação de trabalhos se estruturaram com dinâmicas expositivas e dialógicas, visando compartilhar informações e debater sobre fundamentos, metodologias, resultados de pesquisas e de experiências em distintos níveis e modalidades de ensino vinculadas aos seguintes Eixos temáticos que representam as linhas de pesquisa do CED PUC SP:

- Currículo, Conhecimento e Cultura
- Formação de Educadores
- Novas Tecnologias na Educação
- Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares

Além das características que conferem a esse Encontro um inestimável valor acadêmico, no âmbito da Pós-Graduação, o evento tem o mérito de integrar a Graduação e a Pós-Graduação da PUC-SP, em particular, a Faculdade de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

## SUMÁRIO

---

<b>FICHA TÉCNICA.....</b>	<b>III</b>
<b>XV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO 2022.....</b>	<b>V</b>
<b>PROGRAMA.....</b>	<b>1</b>
<b>PROGRAMAÇÃO DE APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS.....</b>	<b>3</b>
<b>COMUNICAÇÃO ORAL .....</b>	<b>21</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA.....</b>	<b>22</b>
<b>O NECROCORRÍCULO: UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA NO PENSAMENTO DA SUPERACÃO DECOLONIA.....</b>	<b>23</b>
ALEX GARRIDO .....	23
<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB À ÓTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ANÁLISE CRÍTICA DA LEI Nº 14.191 DE 2021 QUE TRATA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL. ....</b>	<b>29</b>
ALINE COSTA SIMÕES.....	29
<b>CURRÍCULO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL .....</b>	<b>35</b>
ALINE COSTA SIMÕES; NÁDIA DUMARA RUIZ DA SILVEIRA .....	35
<b>RACISMO RELIGIOSO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>45</b>
AMANDA GUERRA MELO .....	45
<b>EDUCAÇÃO E ENVIRONMENTAL, SOCIAL AND GOVERNANCE: DESAFIOS MÚLTIPLOS... </b>	<b>50</b>
ANA VALÉRIA BARBOSA DA SILVA; PAULO ROMARO .....	50
<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E JUSTIÇA CURRICULAR: UM FUTURO POSSÍVEL A PARTIR DO USO DAS TDICs.....</b>	<b>55</b>
ANTONIO TORQUATO DA SILVA.....	55
<b>BREVE ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPATIVAS E O DECRETO 9759/19. ....</b>	<b>64</b>
BEATRIZ ELENA BARUD SILVA .....	64
<b>HABITAR O PROBLEMA DO ENSINO DE ARTES NO MEIO DIGITAL.....</b>	<b>69</b>
GUSTAVO HENRIQUE TORREZAN .....	69
<b>OCUPAÇÕES: CORPO QUE OCUPA (PROFANAR) .....</b>	<b>73</b>
JERRY ADRIANO VILLANOVA CHACON.....	73

<b>DIREITO E DEVER DE MUDAR O MUNDO – O SUJEITO DE PESQUISA CRÍTICO, HISTÓRICO, CRIATIVO .....</b>	<b>77</b>
JULIANA GONÇALVES ALBUQUERQUE.....	77
<b>UNIVERSIDADE E MUSEU: LINHA DE PESQUISA PARA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA.....</b>	<b>81</b>
LUCIANA PASQUALUCCI .....	81
<b>EDUCAÇÃO INTERSECCIONAL: PRÁXIS TRANSFORMADORA DE EDUCADORES/AS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO AO EPISTEMICÍDIO .....</b>	<b>87</b>
MAÍRA CAROLINE MARTINS .....	87
<b>FRONTEIRAS DO CURRÍCULO .....</b>	<b>95</b>
MÁRCIA MARIA RODRIGUES UCHÔA; ALÍPIO MÁRCIO DIAS CASALI .....	95
<b>OS GRITOS DOS INDÍGENAS GUARANI MBYA DA ALDEIA TEKOA PYAU: POR UMA INSURGÊNCIA POTENTE.....</b>	<b>101</b>
RAFAEL PEJÃO.....	101
<b>IMIGRAÇÃO E REFÚGIO: ASAÇÕES CULTURAIS DO SESC SÃO PAULO E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL.....</b>	<b>106</b>
SARA REGINA CENTOFANTE .....	106
<b>FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>110</b>
SUEIDY PITHON SUYEYASSU .....	110
<b>ENTRE O CHÃO DAS ESCOLAS SITUADAS NO CAMPO E A NUVEM: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PAIS E RESPONSÁVEIS DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>117</b>
TÂNIA MARA DE ANDRADE OLIVEIRA E SILVA .....	117
<b>POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA (BA).....</b>	<b>127</b>
THAIS ALMEIDA COSTA.....	127
<b><u>EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....</u></b>	<b><u>131</u></b>
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....</b>	<b>132</b>
ANDRÉIA REGINA SILVA CABRAL LIBÓRIO; MARINA GRAZIELA FELDMANN .....	132
<b>ENTENDIMENTO DE CURRÍCULO: DA CONCEPÇÃO TEÓRICA AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA. ....</b>	<b>140</b>
CÁSSIA ÁVILA DUARTE.....	140
<b>ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO .....</b>	<b>145</b>
CASSIANA DA SILVA WASILEWSKI; NEIDE DE AQUINO NOFFS.....	145
<b>FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E INOVAÇÃO .....</b>	<b>150</b>
CLÁUDIA RAMPAZZO B. FERREIRA; JOYCE MESQUITA NOGUEIRA; SELMA RODRIGUES DE SOUZA .....	150



<b>NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.....</b>	<b>154</b>
DALVA STELLA FERREIRA DANTAS.....	154
<b>COLABORAÇÃO CRÍTICA: ANALISANDO A COLABORAÇÃO EM UM GRUPO DE PESQUISADORES-FORMADORES.....</b>	<b>162</b>
DANIELA BACCHESCHI PIOLI PELLOSI.....	162
<b>SOBRE UM ESTUDO DA REFORMULAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: REFERENCIAIS FREIREANOS.....</b>	<b>166</b>
DANIELI NUNES PEREIRA.....	166
<b>O ESPAÇO DE BRINCAR DO SESC: OPORTUNIDADES DE INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS ADULTES REFERÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS BRINCANTES.....</b>	<b>170</b>
ÉRICA MONTEIRO .....	170
<b>A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO.....</b>	<b>175</b>
HENRIQUE SOUZA DA SILVA.....	175
<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRÁTICA COMO CURRÍCULO INOVADOR .....</b>	<b>179</b>
IGOR GOLINELLI.....	179
<b>ARTICULAÇÃO APRENDIZAGEM- AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE ESTUDANTES: UM CAMINHO VIA BNCC 2018 .....</b>	<b>186</b>
MARIA HELENA ESTEVES DA CONCEIÇÃO.....	186
<b>INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: COMPONDO UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E COLABORATIVA DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM A EJA.....</b>	<b>191</b>
MAURO ROSA .....	191
<b>BNCC E PROJETO PEDAGÓGICO: DIREITOS, APRENDIZAGENS E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>197</b>
REGINA CÉLIA MACHADO COELHO.....	197
<b>AULA UNIVERSITÁRIA: ENQUADRAMENTO CONTEMPORÂNEO: ESPAÇO E TEMPO DE APRENDIZAGEM; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; METODOLOGIAS; PROCESSO DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>202</b>
SELMA RODRIGUES DE SOUZA .....	202
<b>O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA .....</b>	<b>206</b>
SELMA ALFONSI; SIMONE TAHAN; THAYS ROBERTA DE ABREU GONZAGA SENTOMA .....	206
<b>PROFESSORES DOS PROFESSORES: DESCOBRINDO O PERFIL, ATRIBUIÇÕES, AÇÕES E AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS EM CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO ..</b>	<b>211</b>
SILVIA APARECIDA DE JESUS LIMA .....	211
<b><u>EIXO TEMÁTICO: NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO .....</u></b>	<b><u>219</u></b>

<b>MÍDIAS DIGITAIS APOIANDO SOLUÇÕES RELACIONADAS À AMAZÔNIA BRASILEIRA ..</b>	<b>220</b>
ANDREA LILIAN MARQUES DA COSTA .....	220
<b>SESC MEMÓRIAS: NARRATIVAS, CURRÍCULO E SEUS ATOS .....</b>	<b>224</b>
CARLA LIRA MENDES DOS SANTOS.....	224
<b>RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA ENTRADA DO FAZER PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. ....</b>	<b>231</b>
CAROLINA MONTEIRO DE SOUZA-E-SILVA .....	231
<b>A FOTOGRAFIA DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR .....</b>	<b>236</b>
CLÁUDIA DOS SANTOS ALMEIDA .....	236
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: TEMAS EMERGENTES NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>242</b>
CLÁUDIA RAMPAZZO BRAGANÇA FERREIRA .....	242
<b>SESC MEMÓRIAS: O LEGÍTIMO INTERESSE DA COMUNIDADE E A MANUTENÇÃO DE ACERVO HISTÓRICO E PRESERVAÇÃO DE CONHECIMENTO EM CONFORMIDADE COM A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS.....</b>	<b>247</b>
ÉRICO VERÍSSIMO DA SILVA .....	247
<b>A EAD EM DANÇA: CORPOREIDADE DO DIGITAL .....</b>	<b>251</b>
EVERSON LUIZ OLIVEIRA MOTTA.....	251
<b>O QUANTO JÁ PERCORREMOS?.....</b>	<b>259</b>
FRANCIELLE NOGUEIRA GATTI .....	259
<b>ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE RUPTURA.....</b>	<b>262</b>
GERLANE ROMÃO FONSECA PERRIER.....	262
<b>NECROCURRÍCULO: A ORALIDADE E AS TECNOLOGIAS, UMA ALTERNATIVA PARA O CURRÍCULO NA POLÍTICA DE VIDA .....</b>	<b>270</b>
JURANDIR CESÁRIO DO PRADO; ALEX GARRIDO .....	270
<b>PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E PROJEÇÃO DE SI: O VÍDEO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>277</b>
LUCILA LERRO RUPP .....	277
<b>OS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS PREVISTOS NO COMBATE À COVID-19 FORAM REALIZADOS, EFETIVA E INTEGRALMENTE, PELO GOVERNO FEDERAL PARA AJUDAR OS MAIS VULNERÁVEIS SOCIALMENTE? .....</b>	<b>281</b>
LUÍS GUSTAVO DIAS DA SILVA.....	281
<b>PEDAGOGIA DE PROJETOS: O LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>288</b>
MAGDA MACHADO RIBEIRO VENANCIO; MANUELA MACHADO RIBEIRO VENANCIO; MÔNICA GARDELLI FRANCO.....	288
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: TEMAS EMERGENTES.....</b>	<b>293</b>
MARCIA REGINA SANTOS GARCIA.....	293
<b>EDUCAÇÃO ONLINE E PROTAGONISMO MÚLTIPLO: PROPOSIÇÕES PARA AÇÕES PÓS-PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO E A FIGURA DOS AGENTES HÍBRIDOS E TRANSFORMADORES DO CURRÍCULO .....</b>	<b>299</b>
MARCIO RAFAEL CRUZ.....	299

<b>O USO DA SIMULAÇÃO REALÍSTICA COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO CURSO DE MEDICINA .....</b>	<b>304</b>
MARCOS ANTÔNIO DA SILVA; MARCIO H. S. NAKAMURA; IRANÍ FERREIRA GERAB .....	304
<b>A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO PARA COMPREENDER O MUNDO E ATUAR SOBRE ELE. ....</b>	<b>311</b>
OLGA REGINA DE ANDRADE GIL SANTOS; FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA .....	311
<b>COMO A TECNOLOGIA SE APRESENTA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL? .....</b>	<b>318</b>
PATRÍCIA LUISSA MASMO; FRANCIELLE NOGUEIRA GATTI .....	318
<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: ONDE CABEM AS TECNOLOGIAS? .....</b>	<b>325</b>
PATRÍCIA MARA DOS SANTOS MACHADO; RAFAEL PAPIS DA SILVA; MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA.....	325
<b>REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: EDUCAÇÃO, REDES SOCIAIS DA INTERNET E POLÍTICA.....</b>	<b>332</b>
PRISCILA COSTA SANTOS.....	332
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO CONTEXTO PANDÊMICO CAUSADO PELA COVID-19 .....</b>	<b>336</b>
PRISCILA LOPES GARCIA DE OLIVEIRA GENGO; MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA .....	336
<b>POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA (BA).....</b>	<b>341</b>
<b>OS ESPAÇOS PARA O CIBERESPAÇO: ATUAÇÃO E DESAFIOS DOS EDUCADORES DOS ESPAÇOS DE TECNOLOGIAS E ARTES DO SESC SÃO PAULO DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19.....</b>	<b>345</b>
SERGIO SEGAL CARDOSO DA SILVA.....	345
<b>HIBRIDISMO E CURRÍCULO: NARRATIVAS DA PANDEMIA.....</b>	<b>349</b>
VERÔNICA MARTINS CANNATÁ .....	349
<b>A CONSTRUÇÃO DAS AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS-FORMATIVAS CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>357</b>
VINÍCIUS TADEU DE ALMEIDA .....	357
<b>WEB CURRÍCULO NO CENÁRIO DA PESQUISA E DA GESTÃO.....</b>	<b>361</b>
VIVIANE BRITO .....	361
<b><u>EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES .....</u></b>	<b><u>366</u></b>
<b>CORPOREIDADE, CULTURA E SAÚDE: O SENTIDO DO SESC COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO PARA CRIANÇAS E JOVENS.....</b>	<b>367</b>
ALAN LUIS VIEIRA VALÉRIO .....	367

<b>DA CRÍTICA À GEOGRAFIA FRAGMENTÁRIA À PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA NA BNCC.....</b>	<b>372</b>
AUGUSTO MONTEIRO OZORIO .....	372
<b>PROGRAMA CURUMIM: INTERFACES ENTRE TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E JUSTIÇA CURRICULAR.....</b>	<b>377</b>
DANILO PRAXEDES BARBOZA .....	377
<b>COMO INSERIR NOVOS ASPECTOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COM A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS?.....</b>	<b>382</b>
ELISA PIRES MARTINS; LUCIANA SZYMANSKI .....	382
<b>ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA A CRIANÇA, PELA ESCOLA, APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL: INTERFACES COM A JUSTIÇA CURRICULAR.....</b>	<b>386</b>
JULIANA FONSECA DE OLIVEIRA NERI.....	386
<b>DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: SABERES FREIREANOS NECESSÁRIOS ÀS LUTAS POR DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL .....</b>	<b>392</b>
LEANDRO CAPELLA .....	392
<b>A POTÊNCIA DO FAZER DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA EM SANTO ANDRÉ.....</b>	<b>397</b>
MARIA DE LARA TERNA GARCIA MANCILHA .....	397
<b>DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>402</b>
PATRÍCIA MARA DOS SANTOS MACHADO; ANA MARIA SAUL.....	402
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA HOSPITALAR/DOMICILIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>407</b>
PATRÍCIA MARA DOS SANTOS MACHADO .....	407
<b>POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE HUMANIZADORA DE/PARA SURDOS: REFERENCIAIS FREIREANOS.....</b>	<b>412</b>
PRISCILLA PERUGINI; ANA MARIA SAUL.....	412
<b>A POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS – AM .....</b>	<b>416</b>
ROSA EULÁLIA VITAL DA SILVA; ANDERSON LINCOLN VITAL DA SILVA.....	416
<b>POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA (BA).....</b>	<b>420</b>
THAIS ALMEIDA COSTA.....	420
<b><u>RELATOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</u></b>	<b><u>424</u></b>
<b><u>EIXO TEMÁTICO- FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....</u></b>	<b><u>425</u></b>
<b>A ABORDAGEM PIKLER NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b>	<b>426</b>

ANDRÉIA GINANTE.....	426
<b>VIOLÊNCIA NOS CORPOS FEMININOS DA PERIFERIA: MULHER. JUVENTUDE. SAÚDE..</b>	<b>433</b>
BEATRIZ SOUZA PEREIRA.....	433
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA TORNAR O PENSAMENTO VISÍVEL .....</b>	<b>437</b>
CAROLLINE RIBEIRO LACERDA; CLAUDIA APARECIDA DA SILVA CORRÊA .....	437
<b>QUANDO A CASA DA CRIANÇA SE TRANSFORMA EM CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: ISOLAMENTO SOCIAL X OPORTUNIDADE NA ADVERSIDADE.....</b>	<b>440</b>
LILIAN MURAD BRUNNER.....	440
<b>OS CAMINHOS DA TUTORIA ACADÊMICA NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>445</b>
MARISA GARBELLINI SENSATO.....	445
<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE EDUCAÇÃO DIGITAL INGRESSANTE ....</b>	<b>449</b>
REGINA CÉLIA FORTUNA BROTI GAVASSA .....	449
 <b><u>EIXO TEMÁTICO - NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO.....</u></b>	<b><u>453</u></b>
 <b>DA INTERNET LIVRE AO ETA: CURADORIA DE JOGOS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CURRICULARES NO SESC BOM RETIRO .....</b>	<b>454</b>
LEONARDO FRANÇA DE MORAIS ALVES.....	454
<b>UM "CANTEIRO EXPERIMENTAL" NO ESPAÇO DE TECNOLOGIAS E ARTES, SESC ITAQUERA, 2022.....</b>	<b>461</b>
LUCIANA ROMÃO DA SILVA.....	461
<b>AULAS DE ROBÓTICA NA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR.....</b>	<b>466</b>
RAFAEL PAPIS DA SILVA.....	466
<b>JORNADA DE CIDADANIA: SÓ NOS RESTA APRENDER.....</b>	<b>470</b>
VERÔNICA MARTINS CANNATÁ; CELISE FRANÇA CORREIA; VALDENICE MINATEL MELO DE CERQUEIRA	470
 <b><u>EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....</u></b>	<b><u>475</u></b>
 <b>POTENCIAL DA NEUROCIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>476</b>
ADRIESSA SANTOS.....	476
<b>PRINCÍPIOS DA CO-DOCÊNCIA EM AULA UNIVERSITÁRIA: UMA MODALIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>481</b>
TATIANA LAZARINI DO NASCIMENTO.....	481
<b>EDUCAÇÃO E PODER: PRÁTICA DO ENSINO HÍBRIDO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA..</b>	<b>485</b>
ADAILSON NASCIMENTO SOUZA .....	485

<b>ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: OFERTA DE CURSOS ON LINE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES AUTODECLARADOS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, EM UMA REDE DE ENSINO .....</b>	<b>498</b>
ALINE COSTA SIMÕES.....	498
<b>O PORÃO DA DETETIVE AMELIA – UTILIZANDO O ESCAPE ROOM COMO PROPOSTA DIDÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>503</b>
CLAUDIA CRISTINA DA SILVA NASCIMENTO; MICHELLI MARCOS DE OLIVEIRA.....	503
<b>LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO “MINHAS MÃOZINHAS TAMBÉM PODEM FALAR” .....</b>	<b>508</b>
DAMARES ARAÚJO TELES .....	508
<b>A ATUAÇÃO COMO PESQUISADORA JUNTO A UMA ESCOLA EM ÁREA RIBEIRINHA NO BAIXO MADEIRA EM PORTO VELHO/RO .....</b>	<b>516</b>
DOMINGAS LUCIENE FEITOSA SOUSA .....	516
<b>PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO INSTRUMENTO DECOLONIAL PARA ALARGAR GRETAS .....</b>	<b>520</b>
EVERTON PESSÔA DE OLIVEIRA; FERNANDA LIBERALI .....	520
<b>EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA COM PROPOSTA BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS: INTERAÇÕES POSSÍVEIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>521</b>
NATHALIA MARCÉLIA GONÇALVES SILVA .....	521
<b>SARAU PARA TODOS: ARQUITETURA DE UMA PRÁXIS CRÍTICO-TRANSFORMADORA DE INCLUSÃO. ....</b>	<b>522</b>
RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS .....	522
<b>UM RELATO HUMANIZADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA HOSPITALAR .....</b>	<b>527</b>
MARCUS VINICIUS DA SILVA .....	527
<b><u>POSTERES.....</u></b>	<b><u>531</u></b>
<b><u>EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA.....</u></b>	<b><u>532</u></b>
<b>A GINÁSTICA PARA TODOS COMO ENCONTRO DE DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA INTERGERACIONAL .....</b>	<b>533</b>
CAMILA TEIXEIRA COSTA .....	533
<b>A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE E A AGÊNCIA DOCENTE NAS DECISÕES CURRICULARES: CAMINHOS PARA A DESENCAPSULAÇÃO DO CURRÍCULO .....</b>	<b>537</b>
MARCUS PAULO VIEIRA COSTA .....	537
<b>AS VOZES DA POPULAÇÃO TRANSGÊNERO NO CURRÍCULO: O USO DO NOME SOCIAL COMO DIREITO HUMANO .....</b>	<b>544</b>

ROSÁLIA MARIA MEDEIROS TORQUATO DA SILVA.....	544
<b>EDUCAÇÃO E CARREIRA: CURRÍCULO E RECONHECIMENTO.....</b>	<b>548</b>
ROSANA MATSUSHITA ASSAYAG; SARAH FANTIN DE OLIVEIRA LEITE GALVÃO.....	548
<b>EDUCAÇÃO: CURRÍCULO PARA EMANCIPAÇÃO DA MULHER NO ENSINO SUPERIOR...</b>	<b>551</b>
SARAH FANTIN DE OLIVEIRA LEITE GALVÃO.....	551
<b>A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: AVANÇOS E DESAFIOS. ....</b>	<b>554</b>
SIMONE STEFANI DA SILVA.....	554
<b><u>EIXO TEMÁTICO: NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO .....</u></b>	<b><u>557</u></b>
<b>O SURDO COMO AGENTE DO SEU PROCESSO DE INCLUSÃO: MULTILETRAMENTO PARA O MUNDO DO TRABALHO .....</b>	<b>558</b>
ANDREA TAVARES DE OLIVEIRA GLOVASKI.....	558
<b>EU JOGO, TU JOGAS, QUEM JULGA? JOGOS DE VÍDEO GAME E EMPATIA .....</b>	<b>562</b>
ÂNGELO COSTA .....	562
<b>AS NOVAS TECNOLOGIAS E O PAPEL MEDIADOR NA BUSCA DE POTENCIALIZAR A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO.....</b>	<b>566</b>
ED WILSON PEREIRA DIAS .....	566
<b>AS TECNOLOGIAS MEDIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, PÓS- PANDEMIA, EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO .....</b>	<b>570</b>
ELISANDRA MIRANDA ANDREOTTI .....	570
<b>HIBRIDISMO CRÍTICO: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES CONCEITUAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>575</b>
PAULA REGINA SESSO TREVISAN .....	575
<b>ENGAJAMENTO DO ALUNO NO ENSINO SÍNCRONO À DISTÂNCIA: INVESTIGANDO O POTENCIAL DA MEDIAÇÃO DOCENTE DIFERENCIADA.....</b>	<b>581</b>
GEORGE RICARDO STEIN.....	581
<b><u>EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES .....</u></b>	<b><u>585</u></b>
<b>AS DIMENSÕES DA JUSTIÇA CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA.....</b>	<b>586</b>
FLÁVIA PICCOLI, BRANCA JUREMA PONCE.....	586
<b>A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>590</b>
JOSÉ SÉRGIO DIAS .....	590

<b>GESTÃO PRIVADA DE ESCOLAS PÚBLICAS: ESTUDO DA CONSTITUCIONALIDADE DE EDITAL DE CREDENCIAMENTO PUBLICADO NO PARANÁ .....</b>	<b>592</b>
MARIANA VILELLA .....	592
<b>CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EQUIPAMENTO DE APOIO AO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....</b>	<b>595</b>
TANIA PERFEITO JARDIM.....	595



## PROGRAMA

---

07 DE NOVEMBRO DE 2022

**Abertura Presencial** - Auditório 239

08h30 – Abertura

09h10 – Palestra: **Futuro e Conhecimento: dimensões sociais do futuro**

Prof. Dr. Ladislau Dowbor

**10h -Mesa Redonda :Novos Campos de pesquisa**

**Meninas Mahin** - Ednusa Monteiro

**Juventudes e territórios educativos** – zona LESTE de são Paulo: Prof. Anderson Tadeu Campos

**Novo Ensino Médio: Redesenho Curricular Inovador no Contexto da Base Nacional Comum Curricular** - Profª. Dra. Rachel Braun

Mediação: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto

## OFICINAS

PRESENCIAL - **Surdos & Ouvintes: Comunicação e Relações Interpessoais no Ambiente de Trabalho** - com Andrea Glovaski

ONLINE - **#RedesParaOBem: Minha voz nas redes** - com Irani F. Gerab

PRESENCIAL - Da Discussão crítica à aprendizagem cooperativa na pesquisa: métodos e recursos - com Joice Lopes Leite e Vinícius Tadeu de Almeida

PRESENCIAL - **Dominando as normas da ABNT** - com Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira e Márcia Garcia Werneck

PRESENCIAL - **Design Thinking na formação de educadores** - com Marisa Sensato e Leandro Wendel Martins

ONLINE - **A Música no Currículo da Educação da Infância: Contribuições Interdisciplinares e Interculturais** - com Aline Costa Simões

PRESENCIAL - **Jogos Teatrais na formação e Prática de Educadores** - com Armando Fernandes Neto

PRESENCIAL - **Diálogo** – comunicação e redes de convivência - com Juliana Albuquerque

PRESENCIAL - **Na Trilha Da Escrita Acadêmica** - com Marisa Sensato

## PROGRAMAÇÃO DE APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS

---

Dia 8 de novembro

Sessão M 1 A

08h30 – 10h

Docente: Marina Feldmann

Mediador: Helga Porto

Monitora- Andrea Tavares De Oliveira Glovaski

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Aline Costa Simões e Nádia Dumara Ruiz	Currículo, conhecimento e cultura	Currículo bilíngue para crianças surdas: construções identitárias e convivência intergeracional	Comunicação oral
Ana Valéria Barbosa Da Silva e Paulo Romaro	Novas tecnologias na educação	<i>Environmental, social and Governance</i> e educação: desafios múltiplos.	Comunicação oral
Aline Costa Simões e Nádia Dumara Ruiz	Currículo, conhecimento e cultura	O direito à educação sob à ótica das políticas públicas para a educação bilíngue para surdos: análise crítica da lei nº 14.191 de 2021 que trata da educação bilíngue para surdos no brasil	Comunicação oral
Carolline Ribeiro Lacerda e Claudia Aparecida da Silva Corrêa	Formação de educadores	Formação de professores: a documentação pedagógica como estratégia para tornar o pensamento visível	Relato de práticas
Flávia Piccoli	Políticas públicas e reformas curriculares	As dimensões da justiça curricular e a formação docente inclusiva	Pôster
Andrea Tavares De Oliveira Glovaski	Novas tecnologias na educação	O surdo como agente do seu processo de inclusão: multiletramento para o mundo do trabalho	Pôster

Sessão M 1 B

08h30 - 10h

Docente: Fernando José de Almeida

<b>Nome</b>	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>
Antônio Torquato Da Silva	Currículo, conhecimento e cultura	Educação integral no ensino médio e justiça curricular: um futuro possível a partir do uso das TDICS	Comunicação oral
Andrea Lilian Marques Da Costa	Novas tecnologias na educação	Mídias digitais apoiando soluções relacionadas à Amazônia brasileira	Comunicação oral
Alan Luis Vieira Valério	Pol. Públicas e reformas curriculares	Corporeidade, cultura e saúde: o sentido do Sesc como espaço de expressão para crianças e jovens.	Comunicação oral
Thais Almeida Costa, Thais Almeida Costa, Selma Alfonsi, Simone Tahan, Thays Roberta de Abreu Gonzaga Vera Maria Nigro de Souza Placco	Políticas públicas e reformas curriculares	Política de currículo participativa e justiça curricular: a experiência da mobilização sociopolítica do arranjo de desenvolvimento da educação da chapada Diamantina (BA)	Comunicação oral
Camila Teixeira Costa	Novas tecnologias na educação	A ginástica para todos como encontro de diálogo e convivência democrática intergeracional	Pôster
Tânia Mara De Andrade Oliveira E Silva	Currículo, conhecimento e cultura	Entre o chão das escolas situadas no campo e a nuvem: desafios enfrentados pelos pais e responsáveis durante a pandemia	Comunicação oral

Sessão M 1 C - ONLINE

08h30 - 10h

Docente: Fernanda Liberali

Mediador: Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Rafael Peção	Currículo, conhecimento e cultura	Os gritos dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Tekoa Pyau: por uma insurgência potente	Comunicação oral
Dalva Stella Ferreira Dantas	Formação de educadores	Núcleo de apoio pedagógico como dispositivo de formação	Comunicação oral
Erico Verissimo	Novas tecnologias na educação	O legítimo interesse da comunidade e a manutenção de acervo histórico e preservação de conhecimento em conformidade com a lei geral de proteção de dados pessoais: Sesc memórias	Comunicação oral
Augusto Monteiro Ozorio	Políticas públicas e reformas curriculares	Da crítica à geografia fragmentária à perspectiva interdisciplinar da geografia na BNCC.	Comunicação oral
Marcus Vinicius Da Silva	Currículo, conhecimento e cultura	Um relato humanizado na educação física hospitalar	Relato de práticas
Rosália Maria Medeiros Torquato Da Silva	Currículo, conhecimento e cultura	As vozes da população transgênero no currículo: o uso do nome social como direito humano	Pôster

**Sessão M 1 D - ONLINE**  
**08h30 - 10h**  
**Mediador - Marisa Sensato**  
**Mediador: Rafael Garcia Campos**

<b>Nome</b>	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>
Sara Regina Centofante	Currículo, conhecimento e cultura	Imigração e refúgio: as ações culturais do Sesc São Paulo e a construção de um currículo intercultural	Comunicação oral
Danieli Nunes Pereira	Formação de educadores	Sobre um estudo da reformulação de uma proposta curricular para o curso de pedagogia: referenciais freireanos	Comunicação oral
Everson Luiz Oliveira Motta	Novas tecnologias na educação	A EAD dança: corporeidade do digital	Comunicação oral
Danilo Praxedes Barboza	Políticas públicas e reformas curriculares	Programa curumim: interfaces entre território, educação não formal e justiça curricular	Comunicação oral
Paula Regina Sesso Trevisan	Novas tecnologias na educação	Hibridismo crítico: reflexões e proposições conceituais no currículo do ensino básico	Pôster

Sessão M 1 E- ONLINE

08h30 - 10h

Mediador: Gerlane Romão Fonseca Perrier

Monitor - Marcia Regina Garcia

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Sueidy Pithon Suyeyassu	Currículo, conhecimento e cultura	Formação docente para a interculturalidade	Comunicação oral
Gerlane Romão Fonseca Perrier	Novas tecnologias na educação	Ensino e aprendizagem em tempos de ruptura	Comunicação oral
Elisa Pires Martins	Políticas públicas e reformas curriculares	Como inserir novos aspectos no projeto político pedagógico com a participação das famílias?	Comunicação oral
Silvia Aparecida De Jesus Lima	Formação de educadores	Professores dos professores: descobrindo o perfil, atribuições, ações e as competências dos professores especialistas em currículo da rede estadual de ensino de São Paulo	Comunicação oral
Claudia Cristina Da Silva Nascimento e Michelli Marcos de Oliveira	Currículo, conhecimento e cultura	O porão da detetive Amelia - utilizando o <i>escape Room</i> como proposta didática em uma escola pública	Relato de práticas
Mariana Vilella	Políticas Públicas e Reformas Curriculares	Gestão privada de escolas públicas: estudo da constitucionalidade de edital de credenciamento publicado no paraná	Pôster

Sessão M 2 A

10h30 – 12h

Docente: Marina Feldmann

Mediador: Helga Porto

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Henrique Souza Da Silva	Formação de educadores	A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Comunicação oral
Jerry Adriano Villanova Chacon	Currículo, conhecimento e cultura	Ocupações: corpo que ocupa "profanar"	Comunicação oral
Marcio H S Nakamura, Marcos Antônio E Irani Ferreira	Novas tecnologias na educação	Protocolo para simulação realística em curso de medicina	Comunicação oral
Aline Costa Simões	Currículo, conhecimento e cultura	Acessibilidade e inclusão: oferta de cursos <i>on line</i> para a formação continuada de professores autodeclarados pessoas com deficiência, em uma rede de ensino	Relato de práticas
Maria Aparecida Da Silva Abi Rached	Formação de educadores	Um estudo sobre os egressos do curso de mestrado no programa de Pós-Graduação Em Educação: Currículo - 2013-2020	Comunicação oral
Regina Célia Machado Coelho	Formação de educadores	BNCC e projeto pedagógico: direitos, aprendizagens e campos de experiência	Comunicação oral



Sessão M 2 B

10h30 – 12h

Docente: Fernando José de Almeida

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Priscila Lopes Garcia De Oliveira Gengo	Formação de educadores	Formação de professores em serviço no contexto pandêmico causado pela covid-19	Comunicação oral
Amanda Guerra Melo	Currículo, conhecimento e cultura	Racismo religioso e os desafios da implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo	Comunicação oral
Monica Gardelli Franco, Magda Machado Ribeiro Venancio e Manuela Machado Ribeiro Venancio	Novas tecnologias na educação	Pedagogia de projetos: o letramento científico como estratégia metodológica	Comunicação oral
Sarah Fantin De Oliveira Leite Galvão E Rosana Matsushita Assayag	Currículo, conhecimento e cultura	Educação e carreira: currículo e reconhecimento	Pôster
Sarah Fantin De Oliveira Leite Galvão	Currículo, conhecimento e cultura	Educação: currículo para emancipação da mulher no ensino superior	Pôster

Sessão M 2 C

10h30 – 12h

Docente: Fernanda Liberali

Monitor- Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Patrícia Mara Dos Santos Machado E Rafael Papis	Novas tecnologias na educação	Formação inicial de professores em Portugal: onde cabem as tecnologias?	Comunicação oral
Lucila Lerro Rupp	Novas tecnologias na educação	Produção audiovisual e projeção de si: o vídeo no currículo escolar	Comunicação oral
Patrícia Mara dos Santos Machado	Políticas públicas e reformas curriculares	Desenho universal para a aprendizagem: reflexões acerca do direito à educação para pessoas com deficiência	Comunicação oral
Olga Regina De Andrade Gil Santos	Novas tecnologias na educação	A importância do letramento científico para compreender o mundo e atuar sobre ele.	Comunicação oral
Patrícia Mara Dos Santos Machado	Políticas públicas e reformas curriculares	Formação de professores para a EJA hospitalar/domiciliar: desafios e possibilidades	Comunicação oral

Sessão M 2 D  
 10h30 – 12h  
 Mediador Marisa Sensato  
 Mediador: Regina

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Domingas Luciene Feitosa Sousa	Currículo, conhecimento e cultura	A atuação como pesquisadora junto a uma escola em área ribeirinha no baixo madeira em Porto Velho/RO.	Relato de prática
Igor Golinelli	Formação de educadores	A base nacional comum curricular na prática como currículo inovador	Comunicação oral
Jurandir Cesário Do Prado e Alex Garrido	Novas tecnologias na educação	Necrocurrículo: a oralidade e as tecnologias, uma alternativa para o currículo na política de vida	Comunicação oral
Maria De Lara T. G. Mancilha	Políticas públicas e reformas curriculares	A potência do fazer docente: uma experiência em Santo André	Comunicação oral
Rosa Eulalia Vital Da Silva E Anderson Lincoln Vital Da Silva	Políticas públicas e reformas curriculares	A política curricular de educação ambiental no sistema municipal de ensino de Manaus – AM	Comunicação oral
Juliana Fonseca De Oliveira Neri	Políticas Públicas e Reformas Curriculares	Enfrentamento das violências contra a criança, pela escola, após o isolamento social: interfaces com a justiça curricular	Comunicação oral

Sessão T 1 A

13h30 – 15h

Docente: Nádia Dumara

Mediador: Lormina Barreto

Monitor: Cleide Muñoz

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Beatriz Elena Barud Silva	Currículo, conhecimento e cultura	Breve análise das instituições participativas e o decreto 9759/19.	Comunicação oral
Cássia Ávila Duarte	Formação de educadores	Entendimento de currículo: da concepção teórica ao conceito de competência.	Comunicação oral
Carla Lira Mendes Dos Santos E Maria Elizabeth Bianconcini De Almeida	Novas tecnologias na educação	Sesc memórias: narrativas, currículo e seus atos	Comunicação oral
Marisa Garbellini Sensato	Formação de educadores	Os caminhos da tutoria acadêmica no mestrado profissional em educação	Relato de prática
Marcus Paulo Vieira Costa	Currículo, conhecimento e cultura	A integração curricular na educação bi/multilíngue e a agência docente nas decisões curriculares: caminhos para a desencapsulação do currículo	Pôster
Elisandra Miranda Andreotti	Novas tecnologias na educação	As tecnologias potencializando o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, pós pandemia, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo	Pôster

Sessão T 1 B

13h30 – 15h

Docente: Neide de Aquino Noffs

Mediador: Rosa

<b>Nome</b>	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>
Juliana Gonçalves Albuquerque e E Nádia Dumara	Currículo, conhecimento e cultura	Direito e dever de mudar o mundo – o sujeito de pesquisa crítico, histórico, criativo	Comunicação oral
Cassiana Da Silva Wasilewski e Neide De Aquino Noffs	Formação de educadores	Alfabetização, formação e atuação	Comunicação oral
Carolina Monteiro De Souza E Silva	Novas tecnologias na educação	Responsabilidade social: uma entrada do fazer privado na educação pública.	Comunicação oral
Tania Perfeito Jardim	Políticas públicas e reformas curriculares	Centro de educação ambiental como equipamento de apoio ao currículo escolar na perspectiva da educação ambiental crítica	Pôster
Ângelo Costa Dos Santos	Novas tecnologias na educação	Eu jogo, tu jogas, quem julga? Jogos de vídeo game e empatia	Pôster
Katia Gonçalves Mori	Novas tecnologias na educação	A solidariedade como prática	Comunicação oral

Sessão T 1 C

13h30 – 15h

Docente: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Mediador: Maria Aparecida Pereira Viana

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Maíra Caroline Martins	Currículo, conhecimento e cultura	Educação interseccional: práxis transformadoras de educadores/as sociais no enfrentamento ao epistemicídio	Comunicação oral
Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira Selma Rodrigues, De Souza E Joyce Mesquita Nogueira	Formação de educadores	Formação dos docentes no ensino superior: atuação e inovação	Comunicação oral
Cláudia Dos Santos Almeida	Novas tecnologias na educação	A fotografia digital e a construção da identidade do educador	Comunicação oral
Priscilla Perugini	Políticas públicas e reformas curriculares	Por uma educação bilíngue humanizadora de/para surdos: referenciais freireanos	Comunicação oral
Rafael Papis Da Silva	Novas tecnologias na educação	Com_ formação inicial de professores em Portugal relato prática - aulas de robótica na escola pública e privada	Relato de prática
Tatiana Lazarini Do Nascimento	Formação de educadores	Princípios da co-docência em aula universitária:	Pôster

**Sessão T 1 D****13h30 – 15h****Docente: Maria da Graça Moreira da Silva****Mediador: Priscila Costa Santos**

<b>Nome</b>	<b>Linha de pesquisa</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>
Márcia Maria Rodrigues Uchôa E Alípio Márcio Dias Casali	Currículo, conhecimento e cultura	Fronteiras do currículo	Comunicação oral
Daniela Baccheschi Pioli Pellossi	Formação de educadores	Colaboração crítica analisando a colaboração em um grupo de pesquisadores-formadores	Comunicação oral
Priscila Costa Santos	Novas tecnologias na educação	Revisão sistemática de literatura: educação, redes sociais da internet e política	Comunicação oral
Verônica Martins Cannatá, Celise França Correia; Valdenice Minatel Melo De Cerqueira	Novas tecnologias na educação	Colégio Dante Alighieri - jornada de cidadania: só nos resta aprender	Relato de prática
Ed Wilson Pereira Dias	Currículo, conhecimento e cultura	As novas tecnologias e o papel mediador na busca de potencializar a qualidade do ensino público.	Pôster
Leandro Capella	Políticas públicas e reformas curriculares	Docência e resistência: saberes freireanos necessários às lutas por democracia e justiça social	Comunicação oral

Sessão T 1 E

13h30 - 14h45

Docente: Antônio Chizzotti

Mediador: Luis Gustavo Dias da Silva

Monitor: Gerlane Romão Fonseca Perrier

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Andréia Regina Silva Cabral Libório E Marina Graziela Feldmann	Formação de educadores	Educação escolar quilombola e currículos de formação de professores/as: reflexões necessárias	Comunicação oral
Patrícia Luísa Masmoeiro E Francielle Nogueira Gatti	Novas tecnologias na educação	Como a tecnologia se apresenta nos currículos de educação profissional ?	Comunicação oral
Luís Gustavo Dias Da Silva	Políticas públicas e reformas curriculares	Os recursos orçamentários previstos no combate à covid-19 foram realizados, efetiva e integralmente, pelo governo federal para ajudar os mais vulneráveis socialmente?	Comunicação oral
Everton Pessoa De Oliveira E Fernanda Coelho Liberali	Currículo, conhecimento e cultura	Práticas translíngues como instrumento decolonial para alargar gretas	Relato de prática
Érica Monteiro	Formação de educadores	O espaço de brincar do Sesc: oportunidades de interação entre crianças na primeira infância e seus adultos referência por meio de vivências brincantes.	Comunicação oral
Alex Garrido	Currículo, Conhecimento e Cultura	O Necrocurrículo: Uma Trama Conceitual Freireana No Pensamento Da Superação Decolonial	Comunicação Oral



Sessão T 2 A

15h30 – 17h

Docente: Nádia Dumara

Mediador: Lormina Barreto

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Maria Helena Esteves Da Conceição	Formação de educadores	Articulação aprendizagem-avaliação para formação humana integral de estudantes: um caminho via BNCC 2018	Comunicação oral
Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira	Novas tecnologias na educação	Práticas pedagógicas na pandemia: temas emergentes no ensino superior	Comunicação oral
Sergio Segal Cardoso Da Silva	Novas tecnologias na educação	Dos espaços para o ciberespaço: atuação e desafios dos educadores de tecnologias e artes do Sesc São Paulo durante a pandemia de Covid 19	Comunicação oral
Leonardo França De Morais Alves	Novas tecnologias na educação	Da internet livre ao ETA: curadoria de jogos digitais e a construção de sujeitos curriculares no Sesc bom retiro	Relato de prática
Adailson Nascimento Souza	Currículo, conhecimento e cultura	Educação e poder: prática do ensino híbrido na disciplina de filosofia.	Relato de prática
José Sérgio Dias	Políticas públicas e reformas curriculares	A educação musical como prática educativa emancipatória: uma análise da base nacional comum curricular do ensino médio	Pôster

Sessão T 2 B

15h30 – 17h

Docente: Neide de Aquino Noffs

Mediador: Rosa

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Mauro Batista Da Rosa Junior	Formação de educadores	Investigação temática: compondo uma proposta interdisciplinar e colaborativa de formação permanente com a EJA	Comunicação oral
Gustavo Henrique Torrezan	Novas tecnologias na educação	Habitar o problema do ensino de artes no meio digital	Comunicação oral
Verônica Martins Cannatá	Novas tecnologias na educação	Hibridismo e currículo: narrativas da pandemia	Comunicação oral
Lilian Murad Brunner	Currículo, conhecimento e cultura	Quando a casa da criança se transforma em campos de experiência: isolamento social x oportunidade na adversidade	Relato de Prática
Andréia Ginante	Formação de educadores	A abordagem Pikler na formação dos profissionais da primeira infância	Relato de Prática
George Stein	Novas tecnologias na educação	Engajamento do aluno no ensino síncrono à distância: investigando o potencial da mediação docente diferenciada.	Pôster

Sessão T 2 C

15h30 – 17h

Docente: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Mediador: Maria Aparecida Pereira Viana

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Marcia Regina Santos Garcia	Novas tecnologias na educação	Práticas pedagógicas na pandemia: temas emergentes	Comunicação oral
Vinícius Tadeu De Almeida	Novas tecnologias na educação	A construção das ambiências híbridas-formativas curricular no ensino médio	Pôster
Luciana Romão Da Silva	Novas tecnologias na educação	Um canteiro experimental no espaço de tecnologias e artes	Relato de Prática
Beatriz Souza Pereira	Currículo, conhecimento e cultura	Violência nos corpos femininos na periferia: mulher, juventude, saúde	Relato de Prática
Adriessa Santos	Formação de educadores	Potencial da neurociência para educação: currículo e formação de professores	Pôster
Nathalia Marcélia Gonçalves Silva	Currículo, conhecimento e cultura	Educação antirracista em uma escola com proposta bilíngue para estudantes surdos: interações possíveis nas aulas de língua portuguesa	Relato de prática

Sessão T 2 D

15h30 – 17h

Docente: Ana Maria Saul

Mediador: Priscila Costa Santos

Nome	Linha de pesquisa	Título	Modalidade
Selma Rodrigues De Souza	Formação de educadores	Aula universitária: enquadramento contemporâneo: espaço e tempo de aprendizagem; formação profissional; metodologias; processo de avaliação	Comunicação oral
Márcio Rafael Cruz	Novas tecnologias na educação	Educação online e protagonismo múltiplo: proposições para ações pós-pandemia no ensino médio e a figura dos agentes híbridos e transformadores do currículo.	Comunicação oral
Rafaela Cordeiro Dos Santos	Currículo, conhecimento e cultura	Sarau para todos: arquitetura de uma práxis crítico-transformadora de inclusão.	Relato de prática
Damares Araújo Teles	Formação de educadores	Língua Brasileira De Sinais na educação infantil: a implantação do projeto “minhas mãozinhas também podem falar”	Relato de prática
Simone Stefani Da Silva	Currículo, conhecimento e cultura	A política pública de educação em direitos humanos no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo: avanços e desafios.	Pôster
Viviane Brito De Lucca Silva	Novas tecnologias na educação	Web currículo no cenário da pesquisa e da gestão	Comunicação oral



## **EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA**

---

# O NECROCORRÍCULO: UMA TRAMA CONCEITUAL FREIREANA NO PENSAMENTO DA SUPERAÇÃO DECOLONIA

Alex Garrido

## RESUMO

O estudo denuncia e apresenta a formulação do conceito de necrocurrículo ao mesmo tempo que anuncia uma possibilidade de superação deste percurso curricular que nomeio da morte simbólica e material do Ser-Negro. Como recurso teórico-metodológico analítico utilizo a Trama Conceitual Freireana (TCF) em diálogos com Mbembe (2018, 2019) e Fanon (2008) para o enfrentamento deste Necrocurrículo com o pressuposto de superar as contradições raciais. Os resultados indicam que a história da política educacional apresenta o currículo como um instrumento que reproduz a Matriz de Poder e captura os elementos do signo da Política da Morte; a sociogenia (FANON, 2008) constitutiva da colonialidade é a base do Necrocurrículo. Os anúncios possibilitam pensar a superação de forma ética e o compromisso com a alteridade, as diferenças e o reconhecimento dos sujeitos do conhecimento.

**Palavras-chave:** Necrocurrículo; Educação; Antirracismo.

## INTRODUÇÃO

Em sínteses de autores, compreende-se que o currículo escolar se constitui um território em disputa. São disputas políticas, ideológicas, culturais, religiosas, de valores e conhecimentos disciplinares que corroboram para a construção de uma identidade social, voltada para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (APPLE, 1997; BALL, 2001 e SACRISTÁN, 2000). O currículo promove tensões hierárquicas entre poderes diferentes, na ordem da regulação do tempo-espço entre saberes/conhecimentos e sujeitos. Através das políticas educacionais são organizados os níveis, conteúdos, sistematizações estratégicas, práticas pedagógicas, avaliações, metas e contratos de trabalho (APPLE, 1997; SACRISTÁN, 2000).

Assim, entende-se que o currículo escolar desencapsulado<sup>1</sup> pressupõe uma construção coletiva, com diálogos comunicativos de comunidades, articulados com o espaço escolar. No rigor das necessidades, deve elencar os conhecimentos e

---

<sup>1</sup> Currículo desencapsulado: Segundo Liberali, et al (2015) aborda na prática da educação transformadora, princípios de um currículo contextualizado aos conhecimentos escolares e os saberes da experiência feita.

saberes pluriversais<sup>2</sup>, em sua diversidade identitária, cultural, religiosa, filosófica, política e ética. Para uma preposição que promova a dignidade humana, justiça racial, social e cognitiva, enfim, uma construção participativa e democrática centrada nos sujeitos do conhecimento, com vistas às dimensões da Justiça Curricular<sup>3</sup>.

## METODOLOGIA

Na primeira parte deste ensaio destaco aspectos que constituem as contradições históricas que cunham o conceito de necrocurrículo. Na segunda parte apresento o desenvolvimento da TCF de Saul e Saul (2018), como recurso teórico-metodológico e analítico. Entende-se ser pertinente a utilização desta perspectiva devido a sua excelência diversificada na possibilidade de aprofundar a problematização acerca do Currículo.

## O NECROCURRÍCULO

Ao utilizar o termo Necrocurrículo, adotou-se as compreensões conceituais de Achille Mbembe (2018), no conceito de Necropolítica<sup>4</sup> e sob os aspectos elementares que constituem a colonialidade/modernidade (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2019). O Necrocurrículo busca desnudar os legados das políticas educacionais construídas na história das constituições brasileiras de 1824 a 1988, que estão imersas no advento da política de inimizade<sup>5</sup>. O território do currículo está permeado pela Matriz de Poder<sup>6</sup> atravessada nas colonialidades em que a raça é o constitutivo do critério de exclusão dos (direitos) cuidados, convivência e do conhecimento, apontados nas dimensões da Justiça Curricular (Ponce; Araújo, 2019).

O necrocurrículo captura os elementos e aspectos do Signo da Morte<sup>7</sup> que são os inventos da negatividade corpórea do Ser-Negro, ou seja, o excluí da norma para

---

<sup>2</sup> Pluriversal: Nas ideias de Walter Mignolo (2003, 2017) uma alternativa ao universalismo, para Enrique Dussel como projeto da transmodernidade, adota-se o “pluriversal em vez de universal” (MIGNOLO, 2017, p. 14), reconhece o mundo das diversidades universais (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007).

<sup>3</sup> Justiça Curricular de Branca Jurema Ponce – Destaca as dimensões da convivência, conhecimento e do cuidado no Currículo. Ver mais (PONCE; ARAÚJO, 2019).

<sup>4</sup> Mbembe Necropolítica: ver as perspectivas *in*: Necropolítica, (2018).

<sup>5</sup> Mbembe Política de Inimizade ver mais *in*: Políticas da Inimizade, (2017).

<sup>6</sup> Matriz do Poder: Nelson Maldonado-Torres, “Analítica da colonialidade: algumas dimensões básicas”, em Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, eds., Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 27-53).

<sup>7</sup> Mbembe (2019) diz que o corpo do negro apresenta os elementos da raça, que compõem o Signo da Morte.



incluí-lo na permanente exceção<sup>8</sup>. Na corpo-política<sup>9</sup> e geopolítica do conhecimento, não existe a dialética do corpo África-Negro que é considerado como “o signo de uma alteridade impossível” (MBEMBE, 2019, p. 79), uma catástrofe metafísica que produziu a diferença subontológica (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2019). África-Negro estão suspensos das humanidades que produzem o conhecimento dito legítimo e no imaginário inventivo constituem a negatividade da vida.

Com isso, nas percepções de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019); Mignolo, 2019 e Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007) dentre outros autores do campo da decolonialidade, compreendemos que o percurso de formação curricular estruturado na base política eurocêntrica, tem contribuído para invisibilizar, apagar e promover o epistemicídio das culturas africanas e afrodiaspóricas no contexto simbólico e material, a partir da Política de Morte (MBEMBE, 2018). A escola é o *nomos*, o currículo é o instrumento de captura e exclusão, a raça é o critério. Em releitura conceitual de Silvio Almeida (2018), intui-se o espaço escolar como uma instituição estruturalmente racista.

No mais, o currículo escolar considera residuais os saberes estético-corpóreos, pois o saber e o poder foram secularizados pelo sagrado-divino e racionalidade do conhecimento universalizado que produziu o fantasmagórico na reificação-objetificada e subjetiva do *logo que Eu-pensar vai existir* o Ser-Negro em sua máxima impossibilidade do vir-a-ser. Essa lógica durante séculos não reconheceu a humanidade e nem os saberes afrodiaspóricos como possibilidade de pertencimento do espaço-tempo escolar como um direito, sendo garantida ao semelhante porque “o negro é um animal” (FANON, 2008, p. 147).

O currículo escolar é instituído por leis nacionais, diretrizes, parâmetros, competências e habilidades com base nas orientações internacionais (BCC, Banco Mundial, FMI e OCDE) na lógica neoliberal, através dos documentos oficiais (CHIZZOTTI e CASALI, 2012; PONCE, ARAÚJO, 2019)–além de priorizarem os conhecimentos universalizados hegemônicos e eurocêntricos. A escola é o *nomos*, que determina a identidade, conhecimentos, saberes, culturas e a religião que deve viver e a que deve morrer sobre a égide do *corpo-raça*. Um sistema que faz viver uma determinada concepção e visão de mundo, deixando morrer em seu percurso formativo os saberes dos sujeitos subalternizados, ou seja, os ditos Condenados da Terra<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup>Estado de Exceção: Para Agamben o Estado de Exceção é uma situação de restrição de direitos. *Ver mais* (AGAMBEN, 2017).

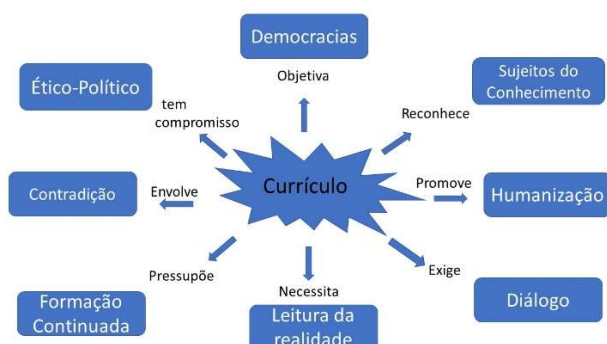
<sup>9</sup> Maldonado-Torres, em suas teses apresenta a “Geopolítica do Conhecimento e Corpo política”, em *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, eds., Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, (2019).

<sup>10</sup> Os condenados da terra: São sujeitos desumanizados pelo processo de colonização. Fanon descreve as restrições impostas ao condenado em seu próprio território. Inferiorizado, animalizado e desumanizado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como superar o necrocurrículo e os processos desumanizadores impetrados no chão da escola, por meio do reconhecimento dos saberes afrodiaspóricos dos sujeitos do conhecimento?

Figura 1: Trama Conceitual Freireana - Currículo



Fonte: Criado pelo autor Alex Garrido

Ao falar de currículo, Saul (1998) sinaliza que Freire (1993) tem compromisso ético-político na construção da proposta política do currículo objetiva a gestão democrática, participativa e engajada que reconheça os sujeitos do conhecimento. Ainda de acordo com a autora, na perspectiva freiriana o currículo requer a adoção da reflexão-ação a partir de uma visão crítica da realidade vivida, para/com atuação dentro e fora do espaço escolar na preposição da transformação social e no sentido da justiça social, o que estendemos à justiça racial. Neste caso o diálogo é o método fundante da construção e reconstrução dos conhecimentos, por isso, “[...] é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” no sentido que promova a humanização (FREIRE, 1986, p. 64).

O currículo exige diálogo e necessita escuta, enquanto método os seres humanos se transformam na criticidade comunicativa. Neste sentido “desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano.” (FANON, 2008, p. 240). No *quefazer* da educação antirracista em proposição de um currículo desencapsulado, requer realizar no contexto a emersão das situações raciais. Desta forma, o currículo necessita leituras da realidade, que permitam compreender, denunciar/anunciar as contradições acerca do racismo. O anúncio é a organização das ações políticas pedagógicas para a promoção coletiva de um movimento de ação-reflexão para conscientização e superação (FREIRE, 1987). Porque “o racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo”. (FANON, 2008, p. 135).

Nas ideias de Mbembe (2018) a política de morte, tem no signo o corpo do Ser-Negro. A sociogenia de Fanon (2008) consolidada na política educacional, reforça o estereótipo da corporalidade no discurso eugenista que legitima as narrativas

sociais para a destituição da condição humana. Daí a afirmação que “o negro não é um homem” (FANON, 2008, p. 23) e por isso, não transforma a sua realidade. Segundo Mbembe (2019) o continente africano produz conhecimento e a corporalidade afrodescendentes que produzem os saberes-outros transmitidos por meio da oralidade, ou seja, os *saberes-ancestrais*.

Para Freire (1987) esse é o ponto de partida, o *saber da experiência feito*, produzido na práxis da política de vida. Então, o currículo pressupõe a importância da formação permanente que constitui todo o processo de construção curricular ao selecionar os saberes e conhecimentos pertinentes e pertencentes às contradições da realidade dos sujeitos-historicamente racializados. A escuta atenta diante do diálogo, em relações ético-políticas, democráticas e participativas potencializam a justiça curricular em suas dimensões, com enfoque na justiça cognitiva.

## CONCLUSÕES

O Necrocurrículo atua na ordem cronológica do colonialismo que impetra as bases da colonialidade/modernidade, mas tem seus fundamentos na política eurocêntrica e na invenção do dessemelhante, alicerçado no sagrado-divino e na racionalidade iluminista. A escola é o *nomos*, o currículo é o instrumento que atua na política de inimizade, captura nos signos da morte os elementos da raça que constitui o Ser-Negro, para incluí-lo na exceção e excluir da norma. O estudo requer novas observações, análises e contribuições que possam indicar novas ferramentas que possibilitem o enfrentamento deste fenômeno contemporâneo, que é o racismo.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos: Homo Sacer**, IV, 2. São Paulo: Boitempo, 2017.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**, 2ªed. BH: Autênt Ed. 2019.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico** Bogotá: Siglo del Hombre. 2007. p. 09-23.
- CHIZZOTTI, Antônio. Casali, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação** – v.11, n.1 jan./jun. 2012.

- DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** BH: Letramento, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- Liberali, Fernanda; Magalhães, Maria, C; Meaney, Maria C; Santiago, Camila; Canuto, Maurício; Santos, Jessica. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: Uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, p. 2-17, 2015.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017., 250p.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 32. n. 94, p. 01-17, 2017.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de Implementação da BNCC e de desprezo pela PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17. n. 3, p. 1045-1074, 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma Trama Conceitual Centrada no Currículo Inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, 2018.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro Ed Civiliza. Brasileira, 1968

## O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB À ÓTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ANÁLISE CRÍTICA DA LEI Nº 14.191 DE 2021 QUE TRATA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL.

Aline Costa Simões

### RESUMO

O Povo Surdo tem lutado para assegurar seu direito à diferença linguística há séculos. Historicamente essa busca iniciou da necessidade do surdo ser reconhecido por sua dignidade humana como pessoa, posteriormente pelo direito a educação formal e por uma abordagem educacional que reconhecesse o Uso de Sinais como uma Língua Natural. Entendendo a Pessoa Surda como bi/multilíngue e multicultural, na concepção socioantropológica da Surdez em uma Educação Bilíngue para Surdos, na atualidade, percebe-se a necessidade de que esta abordagem educacional expanda os horizontes, numa relação dialógica entre currículo; concepção de pessoa Surda e sociedade. Neste caso a ideologia que decorre da Representação Social do Ser Surdo constituir-se predominantemente sobre quatro pilares identitários: audiológico, linguístico, sócio cultural e político, entendendo-se que a Língua de Sinais como sua língua natural, deve fazer parte do Currículo, bem como aspectos da Cultura Surda, e de uma proposta intercultural como possibilidade de uma educação que contemple o desenvolvimento integral da pessoa Surda e isto seja proporcionado ao longo de toda a escolarização desse povo, como um Direito à Educação assegurado. Até o momento presente, não há um Currículo Bilíngue Nacional, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não existe uma política pública nacional de Currículo Bilíngue para Surdos, embora existam orientações curriculares construídas regionalmente. Em 2021, surge uma lei federal que trata da Educação Bilíngue para Surdos. Este trabalho faz uma análise crítica desta legislação, relacionando-a com alguns referenciais bibliográficos, de uma pesquisa metodológica documental bibliográfica, embasando as reflexões aqui apresentadas, de uma pesquisa ainda em andamento. Como resultado, da análise crítica, surge uma reflexão acerca da garantia do Direito à Educação Bilíngue para a Pessoa Surda por meio de uma Política Nacional.

**Palavras-chave:** Currículo, Direito à Educação, Educação Bilíngue para Surdos no Brasil.

### INTRODUÇÃO

Ao retratarmos a Educação de Surdos no Brasil, hoje, sobretudo no âmbito das Políticas Públicas, sabemos que, diante de lutas sociais do Povo Surdo e da Comunidade Surda, mesmo depois do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais – Libras, em 2002, como uma língua oficial em igualdade com a Língua Portuguesa, em nosso país, era necessário que se construísse uma Política Pública

Nacional que assegurasse ao Povo Surdo, acesso a uma Educação Integral, Equitativa e Inclusiva, portanto que lhes fosse assegurada uma Educação Bilíngue para Surdos.

## **O Direito à Educação e a Pessoa Surda**

Por muitos séculos o Povo Surdo foi segregado e teve a negativa de sua escolarização. A Educação nem sempre foi acessível para todas as pessoas, independente destes trazerem em si alguma marca de diferença ou deficiência.

de modo diferenciado, ainda numa relação de inferiorização em relação aos ouvintes.

Ao longo da história e partindo da Antiguidade e do entendimento sobre o Surdo como pessoa, houve um período de total marginalização em que não eram considerados nem mesmo humanos e isso se deve ao fato de que a cultura de normalização dos sujeitos retratamos a Educação de Surdos no Brasil, hoje, sobretudo no âmbito das Políticas Públicas, sabemos que, diante de lutas sociais

## **Currículo Bilíngue para Surdos no Brasil (Línguas, Culturas e Identidades)**

Com o Advento da abordagem filosófica Bilíngue que começou a vir para o Brasil na década de 90, não veio apenas uma metodologia diferenciada de ensino para os Surdos, que visasse o assistencialismo, mas era uma nova concepção de pessoa que surgia, que visava a autonomia do Surdo, o seu protagonismo social, uma vez que o Bilinguismo não se tratava de uma nova metodologia, mas de uma concepção de indivíduo e um olhar sócio antropológico que compreendia o sujeito como parte de um Povo e que se caracterizava não pelo que lhe faltava para ser “normal” dentro dos padrões audiológicos, portanto biologizantes, mas se caracterizava por seus hábitos, ou seja, pelo que eram naturalmente e por uma forma de percepção de mundo visto espacial longo da história e partindo da Antiguidade e do entendimento sobre o Surdo como pessoa, houve um período

## **Análise Crítica da Legislação Brasileira (Lei nº14.191 de 2021)**

Diante das lutas do Povo Surdo por uma Educação Bilíngue para assegurar um pleno desenvolvimento aos estudantes, ao longo da vida, busca-se uma política nacional que assegure um Currículo Bilíngue, mas essas transformações sociais, entre avanços e retrocessos, acontecem em passos lentos.

Ainda assim, acompanhamos um movimento que busca essa política nacional de Currículo. Tivemos alguns avanços em relação ao Povo Surdo na PNEE – Política Nacional de Educação Especial de 2020, embora houvesse grandes retrocessos em relação as demais PcDs – Pessoas com Deficiência.

Outras legislações surgiram desde o último PNEE, mas em relação ao Povo Surdo e sua luta por uma Educação Bilíngue para Surdos, ainda não foi constituído um documento desde o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, organizado em 2013.

Alguns municípios organizaram seus próprios Currículos para a Educação de Surdos, mas como política Nacional, não há nada que regulamente, no entanto, em 2021, durante a pandemia e as várias dificuldades oriundas deste período, surge uma legislação que menciona a Educação Bilíngue como um Direito Educacional da Pessoa Surda ao longo da vida.

Serão feitas citações com o comentário da análise na sequência e já justifico que a legislação é importante para assegurar o Direito à Educação Bilíngue e para que estados e municípios possam organizar de modo local, algo para atender as especificidades das pessoas Surdas, bem como assegurar-lhes seu direito a Educação e à Diferença Linguística de forma mais ampla.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa e se baseia em pesquisa documental bibliográfica com a análise crítica da legislação citada no título, vigente a partir de 2021, em relação com os referenciais teóricos citados para a análise crítica na pesquisa.

## **SINTESE DO MATERIAL TEORICO**

Sintetizando os referenciais teóricos aqui trazidos, além das legislações brasileiras que tratam do Direito à Educação voltada ao Povo Surdo Brasileiro, também apresento alguns teóricos que tratam da constituição do Currículo Bilíngue para a Educação de Surdos, dentre os quais, alguns que justificam a necessidade de uma Educação Bilíngue, Integral, Equitativa e Inclusiva no sentido da oportunidade do Direito à Educação Bilíngue ao longo da vida da pessoa Surda. Entre estes teóricos, são listados: Strobel (2009), Simões (2019), etc.

## **RESULTADOS**

Como resultado percebe-se que a legislação é necessária para assegurar o Direito à Educação Bilíngue ao longo da vida, mas a crítica se baseia justamente no questionamento acerca de que o direito à Educação Bilíngue para a pessoa Surda não está baseado e assegurado apenas pela existência da lei. Ela é necessária e já é

um passo importante, mas a mudança mais difícil está em assegurar, no cotidiano escolar que se cumpra a lei,

## CONCLUSÕES

Após a análise crítica da legislação vigente que trata da Educação de Surdos no Brasil, considero que as mudanças sociais acontecem de modo lento, e por este motivo, apesar de avanço no que se refere a lei, é necessária a constituição de uma política nacional de currículo que a assegure, embora os estados e sobretudo os municípios tenham realidades distintas.

A constituição dessa política pública nacional de currículo como norteadora de uma ação verdadeiramente bilíngue para a Educação de Surdos no Brasil, assegurará a garantia do Direito à Educação não apenas visto como garantia de acesso a escola, mas no seu amplo sentido, visando a integralidade da pessoa humana, neste caso específico, assegurará ao Surdo seu direito a uma Educação Bilíngue e a sua diferença linguística ao longo da vida, promovendo assim uma educação integral e equitativa.

No entanto, a constituição deste currículo bilíngue nacional ainda é um desafio sobretudo social, perante a divergências da sociedade na aceitação de uma ideologia sobre o Ser Surdo e suas necessidades específicas e sobretudo uma adequação da Sociedade, em reconhecimento não apenas legal, mas público, de que a Língua de Sinais é uma língua oficial brasileira e um direito assegurado. Sobre as questões de alteridade, a mudança atitudinal e a desconstrução do estereótipo social de Surdez como deficiência ainda são a barreira mais importante a ser superada.

Considero assim, que há avanços sociais que surgem das lutas tanto do Povo Surdo quanto da Comunidade Surda, em relação as conquistas já alcançadas do ponto de vista de algumas políticas públicas, mas ao mesmo tempo, é evidente a necessidade de outros avanços e o fato de que as mudanças sociais sejam graduais.

A lei que trata da Educação Bilíngue para Surdos ainda é bastante recente, sendo de 2021, anterior a ela, tivemos a Lei de Libras, promulgada em 2002, que completa 20 anos e apesar dela, e do reconhecimento da Libras como uma língua brasileira, que não é inferior a Língua Portuguesa, mas é uma língua oficial em igualdade a esta, muitos ouvintes a desconhecem ou consideram uma língua não oficial, ou mesmo não a consideram língua. Assim, é recorrente a necessidade de uma mudança social que seja promovida para além das legislações, e isso é gradual, leva bastante tempo.



Entre avanços e retrocessos e mudanças paradigmáticas sociais que levam anos para acontecer, avançamos lentamente na busca pelo Direito à Educação e que esta seja de qualidade para todos, respeitando suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Vozes: Petrópolis-RJ, ano.

BRASIL (Lei de Libras, Lei atual e outras)

BRASIL. **Decreto federal 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 artigo 18 da lei nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. Acesso em 30/10/2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

BRASIL, **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em 30/10/2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

CARVALHO, José Sérgio, org. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1999.

GIMENO SACRISTAN, José, org. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre-RS: Penso, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo-SP: Cortez, DF: UNESCO, 2007.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo-SP: Plexus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da, HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn, org. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias de Currículo**, Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Aline Costa. **Educação de Surdos: Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo e Repercussões em Escolas da Diretoria Regional de**

Educação de São Miguel Paulista – DREMP. Dissertação de Mestrado. São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2019.

STROBEL, Karin. **O olhar do outro sobre a Surdez**. Editora da UFSC: Florianópolis-SC, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção social da Mente**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.

ZIESMANN, Cleusa Inês, PERLIN, Gladis, VILHALVA, Shirley, LEPKE, Sonize, et al. **Famílias sem Libras: Até Quando?** Santa Maria-RS: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro-RJ, 1998.

SIMÕES, Aline Costa. **Educação de Surdos: Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo e Repercussões em Escolas da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DRE MP**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP: São Paulo-SP, 2019.

STROBEL, Karin. **O olhar do outro sobre a Surdez**. Editora da UFSC: Florianópolis-SC, 2009.

## CURRÍCULO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL

Aline Costa Simões; Nádia Dumara Ruiz da Silveira

### RESUMO

Este trabalho se trata de pesquisa teórico reflexiva, e parte de referenciais utilizados na elaboração de pesquisa feita em dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Ao abordar a necessidade de um Currículo Bilíngue para Crianças Surdas, aponto que é um espaço de construção de identidades que requerem o convívio intergeracional dessas crianças, com pessoas também Surdas, visto que a grande maioria das crianças Surdas em nosso país são filhas de pais ouvintes, portanto famílias sem LIBRAS. A língua natural e materna é algo que as crianças Surdas necessitam aprender na relação com um outro, portanto, muitos tem uma aquisição de língua tardia e isso reverbera em seu desenvolvimento psíquico e cognitivo e também acaba interferindo na construção de identidades, onde a criança possa perceber sua diferença de modo positivo, entendendo-se como um indivíduo de característica bilíngue, portanto tendo a Libras como sua L<sub>1</sub>, sua primeira língua, afim de constituir-se como pessoa, nessa língua e relacionar-se com o mundo nessa língua. No entanto, a aquisição tardia da Libras fragiliza e dificulta a construção de uma identificação com o Povo Surdo. Assim, o Currículo Bilíngue para Crianças Surdas auxilia nessas construções identitárias mesmo que tardiamente em relação ao desenvolvimento integral, linguístico e identitário, de crianças ouvintes. Com metodologia qualitativa, baseada em estudo bibliográfico, pautada em referenciais como Silva (2019), Freire (1998), Strobel (2009), Zimmerman et al (ano) e Perlin (ano) entre outros, discorro sobre a importância desse Currículo Bilíngue para Crianças Surdas na construção de identidades, com sua língua natural assegurada mesmo que tardiamente e a importância da convivência intergeracional em todos os momentos.

**Palavras-chave:** Currículo, Educação Bilíngue para Surdos, Libras, Identidades Surdas, Surda, Relações Intergeracionais.

### INTRODUÇÃO

A grande maioria das crianças Surdas, no Brasil, são filhas de pais ouvintes. A expectativa dos pais frente ao nascimento dos filhos, quando há, é que os filhos nasçam com saúde e que eles venham “normais” para que tenham um desenvolvimento pleno. Quando uso a palavra normal entre parênteses, refiro-me ao fato de que os pais ouvintes esperam que seus filhos nasçam dentro dos padrões biológicos esperados, ouvindo, vendo, com saúde no sentido de ausência de doença, não no sentido mais amplo, trazido pela OMS – Organização Mundial de Saúde.

Por séculos, a sociedade não aceitou a diferença perceptível em corpos fora dos padrões biológicos de saúde, e via a diferença como uma falta e a diferença sempre foi um motivo de segregação, sobretudo quando os corpos das pessoas não se adequavam aos padrões do que se determinava como saúde dentro de uma concepção do que deveria ser o Homem para a Sociedade, sendo assim, todas as categoria de diferenças eram marcadas por estereótipos e as marcas no corpo dessas pessoas também era uma chaga social de exclusão de todos os doentes, diferentes, deficientes.

Por séculos o homem acreditou que corpos deficientes ou doentes deveriam ser separados, ou melhor, segregados, mas na Idade Média, começou a pensar numa educação assistencialista. Neste período ainda não se falava em direitos humanos, possibilidade de diferenças e menos ainda o Surdo, foco dessa pesquisa, era considerado um sujeito de direito, porque faz parte de um Povo e assim também constrói e é construído pela cultura Surda.

Essa ideia de Surdez como diferença é recente, veio no final do século XX, bem depois da declaração universal dos Direitos humanos- DHDU, mas a existência dela se torna um marco no entendimento e valorização do Direito Humano de todos os que algum dia nem humanos foram considerados. O Povo Surdo está considerado neste contexto de invisibilização social e marginalidade, considerados não humanos na antiguidade, lutando por direitos ao longo da história, como o fato de proibidos de usar a língua de Sinais, no Congresso de Milão de 1888, hoje tem a Língua de Sinais considerada como uma língua; ou ainda uma grande luta que trazem frente ao seu Direito à Educação, é o desejo de construção de uma política que lhes assegure uma Educação Bilíngue

Ao tratar de aprofundar o significado de uma abordagem filosófica sobre o Bilinguismo para Surdos, não se trata de pensar apenas o processo educacional da pessoa Surda por uma perspectiva metodológica, mas trata-se de um olhar global para a Pessoa Humana, para uma Educação que pense no seu desenvolvimento integral, que construa identidades e que emancipe sujeitos que atuarão politicamente em nossa sociedade, construindo e se deixando constituir pessoa ao longo da história nas interações sociais.

Desse modo, o Bilinguismo, como abordagem filosófica trata de olhar a pessoa surda de modo pleno e suas construções subjetivas que não veem o Surdo como deficiente , mas como diferente e neste caso, a discussão é ampla, tanto no que concerne a formações de subjetividades em relação ao SER SURDO, como também envolve fenômenos coletivos e construções de identidades sociais, para um povo que tem línguas e culturas próprias, mesmo que isso se relacione de modo diferente em cada país, ou mesmo dentro de um país como o nosso, encontre regionalismos e variantes linguísticas, afinal a língua é viva e está sempre diante de variantes

linguísticas, neologismos; e expressões que vão dando significado enquanto simbolizam o mundo, para os usuários das línguas.

As línguas de sinais são muitas e cada país tem a sua, bem como cada país ou região de um país, tem aspectos relacionados a cultura que vão caracterizando um determinado povo e o seu contexto social. Com os Surdos isso é mais complicado quando são filhos de ouvintes, pois assim como a subjetividade depende de validações exteriores a criança pequena pra se construir, a identificação com uma determinada cultura também necessita de validações em relações de parentalidade, ou seja, os primeiros contatos que a criança pequena tem em relação ao mundo exterior são feitas no âmbito familiar, mas a grande maioria das crianças Surdas brasileiras são filhas de pais ouvintes. Então, como é que se constitui essa identificação cultural com o Povo Surdo se não conviverem com pessoas de outras gerações que lhes apresente as Línguas e as Culturas Surdas? Este é um grande fator de invisibilidade Cultural e linguístico do povo Surdo, sobretudo na busca que muitos pais e familiares e até sociedade tem, de normalização dos sujeitos.

O que seria essa “normalização” ainda existente nos dias de hoje? Tentar colocar o outro dentro das normas de “normalidade”, negar a falta, negar a diferença. A diferença é negada em muitos lares onde há pais ouvintes de crianças Surdas. Muitas delas, bem tardiamente conseguem adquirir a Língua, devido a esta privação a qual são submetidos em lares de pais ouvintes, mesmo dos que tentam utilizar-se de sinais caseiros para favorecer a comunicação.

Onde há negação, castração, segredo, não há desenvolvimento integral do ser.

Muitas vezes o primeiro contato que as crianças pequenas têm com uso de línguas de sinais é na escola. Daí decorre a necessidade de pensar que o Currículo é construtor de identidades e desconstrutor de estereótipos sociais e estigmas, portanto, também construtor de subjetividades a partir do convívio não apenas entre pares da mesma geração, mas sobretudo na aprendizagem que ocorre com o outro, intergeracionalmente.

## **1. Caracterização do Currículo Bilíngue para Crianças Surdas**

Para ser compreensível relacionar um currículo bilíngue como construtor de identidades e subjetividades é preciso antes olhar para esta proposição de Currículo Bilíngue que o povo Surdo tanto pede que se efetive.

Não existe uma Política Pública de Currículo Nacional para a Educação Bilíngue para Surdos que norteie, mas alguns municípios, como São Paulo, construíram Orientações Curriculares. Simões (2019) aponta ao analisar as políticas públicas de

S Paulo, que o Currículo Bilíngue para Surdos precisa estar baseado no tripé: Língua, Cultura e Identidade. Hoje, colocaria estas palavras no plural.

Essa ideia do tripé foi construída, baseada na concepção de que todo Currículo defende e traz consigo uma ideologia sobre homem e sociedade e sobre essa relação com a Educação, assim ao mesmo tempo que o Currículo reproduz o que a sociedade vive, também transforma a sociedade nessa relação dialética, desconstruindo estereótipos vigentes, trazendo para si, a partir da visão de um Currículo Crítico ou pós crítico, de acordo com Teorias de Currículo, problematizações de discussões sociais importantes e não se esquivam delas, pois não é neutro e tem consigo ideologias presentes, por se tratar de um espaço de lutas.

Como espaço de lutas, e também de ideologias, a escola pode escolher a visão de Surdez que defende, não existindo socialmente uma única concepção de surdez ou de Surdo. A escola pode escolher ainda olhar para a pessoa surda como deficiente, como por séculos olhou defendendo o oralismo ou a Comunicação total, com práticas que mostram uma mistura de oralização e fala, o que chamamos de “Português Sinalizado”, ou ainda defender o Bilinguismo.

Na defesa da abordagem Bilíngue, o Surdo traz uma característica identitária baseada em 04 pilares: audiológico, linguístico, sociocultural e político; portanto necessita ainda passar pela normativa que é o exame audiológico, teste da orelhinha ou audiometria para definir padrões relacionados ao que caracteriza sua surdez dentro da norma biológica que o define surdo pela perda total ou parcial de sua audição, que pode ser congênita ou adquirida, ou ainda, leve, moderada ou severa. Esse grau de perda total ou parcial de audição, é a característica audiológica, desse modo, ainda encontramos surdos com aparelho auditivo ou implante coclear, mas este não é o único fator que constitui e caracteriza o Surdo como parte de um povo.

O que caracteriza o Surdo como parte de um Povo, com um olhar socioantropológico para a Surdez, é exatamente a necessidade de estar com iguais, ou seja, de pertencer socialmente a um grupo de identificação, ou seja, mudar a representação social de pessoa surda como deficiente para diferente e os diferentes ouvintes é sua forma de percepção do mundo e o simbolizar, e sua necessidade de pertencimento a um grupo de identificação coletiva, como descreve SILVA (2014) a seguir:

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares.

Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo e antecedentes históricos. (SILVA, 2014, p. 11)

Há a necessidade de pensarmos na constituição também de identidades sociais que nos permitem pertencer a um povo e a um grupo social e é uma necessidade humana este pertencimento, no entanto, numa sociedade hegemônica, o direito à diferença sempre foi negado e em relação aos Surdos eles eram totalmente excluídos e desrespeitados inclusive quando o direito ao uso da língua de sinais foi proibido historicamente, por tanto, enquanto um coletivo que luta por direitos comuns a todos, o fato de serem parte de um povo é motivo de constituição de identidade social, não apenas individual. Eles têm em comum, lutas e reivindicações históricas que começam pela possibilidade de serem diferentes na forma de simbolizar o mundo por meio da sua língua, a língua de sinais.

Dessa forma, o Currículo Bilíngue para Surdos deve assegurar a presença da Língua de Sinais para todos. Aliás, a Língua de Sinais, no Brasil é reconhecida como uma língua oficial em igualdade com a Língua Portuguesa, primeira língua para o Surdo e segunda língua brasileira oficial para os ouvintes, mas a realidade ainda não é assim, isso é uma utopia, mesmo que a busca dela seja constante, só a legislação não é garantia desse direito e de que isso traga consigo a qualidade necessária para assegurar o desenvolvimento integral da pessoa Surda.

### **Línguas e Identidades Surdas**

Em relação ao uso da Língua de Sinais como parte desse Currículo, este é um direito assegurado por lei, mas ainda acontecem muitas violações a este direito dos estudantes Surdos, sobretudo em contextos de escolas mistas. Aqui classificamos de escolas mistas, as que tem estudantes predominantemente ouvintes e alguns surdos incluídos com a presença de um intérprete de libras a lhes auxiliar.

Neste contexto cabe perguntar se só assegurar a presença do intérprete, na lei, evita a violação ao direito linguístico da criança que muitas vezes não tem o intérprete, mesmo sendo um direito assegurado, por uma série de questões burocráticas como a contratação deste profissional.

Além disso, há uma crítica na escola que tem a presença do intérprete, cujos estudantes têm suas relações interpessoais restritas a pessoa do intérprete de Libras. O intérprete, além disso é uma figura ouvinte, e isso descaracteriza a necessidade do convívio com um Surdo Adulto ou de outras gerações, com os quais a criança Surda possa aprender a se constituir como parte de um Povo Surdo e se entender representada socialmente por sua diferença, ou seja, ter ainda a

construção de uma autoestima positiva, entendendo que essa autoimagem em relação ao SER Surdo não inferioriza essa criança em sua diferença.

Além disso um outro ponto a ser questionado, que STROBEL (2009) bem pontua é a seguinte pergunta: Qual é essa imagem e essa representação que o outro tem sobre a pessoa surda? De coitadinho e destituído de autonomia?

Um currículo crítico na visão freireana, valoriza a emancipação dos sujeitos, portanto leva o outro a autonomia. Uma criança dependente do intérprete para todas as suas interações sociais é autônoma? Como?

## **Pessoa Surda e Convivência Intergeracional**

### **METODOLOGIA**

A metodologia escolhida para este trabalho é de abordagem qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica de referências teóricas.

### **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Dentre os principais conceitos abordados, são apresentados conceitos de Direitos Humanos, sobretudo em relação ao direito à Educação Bilíngue para as crianças Surdas e o Direito à Convivência Intergeracional para a constituição de línguas, identidades e culturas no Currículo Bilíngue de Educação de Surdos. Este conceito de Currículo Bilíngue baseado no tripé Línguas, Culturas e Identidades, é defendido por Simões (2019) em dissertação de Mestrado. Este trabalho é um recorte desta pesquisa, aprofundando a temática.

Também são apresentados conceitos como Representação Social, Identidades e a necessidade do Convívio Intergeracional, baseada na necessidade da Aprendizagem sob a perspectiva Sócio-histórica em Vygotsky.

### **RESULTADOS**

Como resultado é possível perceber que um Currículo verdadeiramente bilíngue para Surdos, considera a presença de Surdos Adultos, sejam eles professores Surdos, em escolas bilíngues ou a presença de Surdos de referência em escolas de caráter inclusivo embora bilíngues.

Também é importante que a escola promova ações em que os estudantes possam ter contato com outros Surdos, sejam em visitas dessas pessoas as Unidades



Escolares ou ainda passeios programados e com relação a estes passeios há um potencial muito grande em ações de parcerias com o educativo de museus e teatros e espaços de cultura na cidade de São Paulo, como o SESC, na promoção da possibilidade do encontro de gerações diferentes de pessoas Surdas, com os estudantes, inclusive para contar mais sobre a Cultura Surda.

Esses eventos possibilitam também ações interculturais promovendo o diálogo e possibilitando espaços de diálogo, e assim, de construção de conhecimento, e de identidades, quando a criança Surda se vê representada por outros Surdos adultos, que atuam em espaços sociais dos mais diversos não restringe a um único território, conhecendo inclusive outras línguas de sinais, em companhia da Comunidade Surda, composta por Surdos e Ouvintes, em espaços educativos diversos, além do currículo formal.

A possibilidade de convívio intergeracional possibilita aprendizagens das mais diversas, na constituição do sujeito, no desenvolvimento humano, portanto, este currículo bilíngue para Crianças Surdas que possibilita este convívio assegura uma educação integral, equitativa; colocando igualdade de possibilidades de aprendizagem em relação a ouvintes, e acaba sendo também uma educação inclusiva, independentemente de ser numa escola mista, com surdos e ouvintes, ou uma escola apenas para estudantes Surdos. O convívio com as diferentes gerações e com diferentes modos de percepção e simbolização de mundo, também oportuniza aprendizagens e é o diálogo com a diferença que nos enriquece.

Isso é, no entanto, um grande desafio e sabemos que a pandemia ressalta o isolamento social mais intensificado deste público, porque a realidade de grande número de famílias é justamente a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes e a escola acaba mediando essa relação entre pais e filhos, pois muitos pais também precisam ser educados em relação as diferenças dos filhos, em relação a Língua, sobretudo.

Muitos surdos ficaram isolados não apenas por causa da pandemia vigente, mas da falta de diálogo em seus lares, com suas famílias, que em muitos casos recorrem a escola para que possam entender seus filhos. Essa conclusão de resultados pode ser encontrada já nos referenciais aqui utilizados, sem a necessidade de pesquisa de campo. No entanto, logicamente uma pesquisa de campo retrataria com riqueza de detalhes, maiores resultados, como Ziesmann (2018) e outros autores aqui citados nos referenciais trouxeram.

#### 4. CONCLUSÕES

Baseada em todos esses teóricos, considera-se que a convivência intergeracional é importantíssima para assegurar as crianças pequenas, sobretudo, aprendizagens importantes não apenas escolares, mas na garantia de um desenvolvimento emocional, afetivo e ao mesmo tempo para que tenham outros Surdos nos quais

possam se espelhar, se reconhecerem como iguais, terem pessoas as quais se remetam como “heróis que os representem”, não se sintam solitárias e incompreendidas. Muitas famílias nem comunicação com seus filhos estabelecem. Para quem vão perguntar sobre a vida, com quem aprenderão sobre muito mais que conceitos, atitudes? Com quem falarão sobre as dúvidas que surgem na vida e que são sanadas nas relações interpessoais, se muitos pais e familiares nem mesmo conhecem uma língua com a qual possam acessar o mundo interno de seus filhos, ou seja, o que eles sentem ou pensam e ainda como percebem o mundo ao seu redor?

É por meio da linguagem que atribuímos significados ao mundo que nos cerca e é por meio dos signos que representamos tudo com o que nos relacionamos. Qual a imagética possível diante de bocas que se mexem, mas que não trazem significação e não permitem interação.

A dificuldade de interação e comunicação entre pais e filhos acontece mesmo entre ouvintes, mas sem a língua é mais difícil, pois é por meio dela que as pessoas interagem de modo significativo entre si e com o mundo que nos cerca atribuindo sentido a existência.

Assim, este trabalho se mostra significativo, ao promover uma reflexão sobre a necessidade do convívio e das aprendizagens que acontecem nas relações interpessoais, mas de modo significativo, nas relações intergeracionais ao propor que as crianças pequenas tenham em quem se espelhar.

Certamente este trabalho não se esgota aqui, pois apresenta a necessidade de pensar nas relações humanas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, sobretudo na escola, num currículo que se propõe ser bilíngue, que deve ser pensado na perspectiva de uma educação integral, equitativa e inclusiva, ao promover o diálogo entre diversas culturas, diversas gerações e assim, também, promovendo uma cultura de paz no Currículo.

## **REFERÊNCIAS:**

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL. **Decreto federal 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 artigo 18 da lei nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. Acesso em 30/10/2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

BRASIL, **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em 30/10/2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

CARVALHO, José Sérgio, org. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo-SP: Brasiliense, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1987.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1999.

GIMENO SACRISTAN, José, org. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre-RS: Penso, 2013.

LABOURIT, EMMANUELLE. **O grito da gaivota: Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês**. Lisboa-Portugal: Editorial Caminho, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo-SP: Cortez, DF: UNESCO, 2007.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo-SP: Plexus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da, org. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias de Currículo**, Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Aline Costa. **Educação de Surdos: Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo e Repercussões em Escolas da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista – DREMP**. Dissertação de Mestrado. São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2019.

STROBEL, Karin. **O olhar do outro sobre a Surdez**. Editora da UFSC: Florianópolis-SC, 2009.

TIERNO, Giuliano, org. **A criança de 6 anos: Reflexões e práticas**. São Paulo-SP: Meca: SIEEESP – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção social da Mente**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.

ZIESMANN, Cleusa Inês, PERLIN, Gladis, VILHALVA, Shirley, LEPKE, Sonize, et al. **Famílias sem Libras: Até Quando?** Santa Maria-RS: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

**Silence Child**. Acesso em 30/10/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2GbxFIVQv8c>

Filme: **Nada que eu ouça**. Acesso em 30/10/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EJt9NTNTlwo>

## RACISMO RELIGIOSO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Amanda Guerra Melo

### RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa em processo que visa investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas influências para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana em escolas públicas da zona Sul do município de São Paulo. Analisar a percepção dos professores sobre religiões de matriz africana e identificar em que medida os documentos das Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais e o Currículo da Cidade de São Paulo contribuem para que essas questões sejam reelaboradas e consideradas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A escola e seu projeto político pedagógico deveriam ser sinônimos de conhecimento, aprendizagem, respeito e democracia. No entanto, para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana, por vezes, o ambiente escolar pode ser violento e hostil. Resultado de um processo histórico de coerção, negação e exclusão, ancorados no racismo estrutural, educadores e estudantes muitas vezes acabam reproduzindo violências simbólicas e físicas com discentes candomblecistas e umbandistas. A pesquisa foi realizada com abordagem predominantemente qualitativa com a realização de entrevistas com professores e gestores de quatro escolas localizadas na Diretoria Regional do Ipiranga.

**Palavras chaves:** Educação; Étnico racial; Religiosidade Afro-brasileira.

### INTRODUÇÃO

Como coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo e docente sempre atuei em escola pública e assumi o compromisso com a educação laica de qualidade. No entanto, nas escolas que trabalhei, ao ser questionada sobre minha religiosidade, em muitos momentos foi nítido o desconforto de alguns colegas de trabalho e não foram poucas as tentativas de dissuadir minhas crenças e concepções. Essas e outras experiências coercitivas são vivenciadas cotidianamente por crianças e jovens nos ambientes escolares, e foi um fato ocorrido em 2015 em uma escola pública municipal localizada na zona sul de São Paulo, que suscitou uma inquietação. O fato ocorreu durante o processo de atualização da caracterização da comunidade que incluíam diversas questões relevantes para que pudessemos ter subsídios para a reelaboração do Projeto político pedagógico, o planejamento dos projetos e planos de ensino para o referido ano letivo. Foi durante esse processo que um estudante demonstrou aparente incomodo e desconforto para responder a questão relacionada ao seu pertencimento religioso.

O professor, sensível e observador, relatou que ao conversar com o estudante, declarou que ser candomblecista.

Assim como na história dessas religiões, seus adeptos muitas vezes vivenciam a exclusão, a negação e a demonização do sagrado, através de violências simbólicas e físicas, veladas e explícitas. Quando estes educandos, adeptos das religiões de matrizes africanas, declaram o pertencimento religioso nos ambientes escolares há sensível impacto nas relações com os colegas, funcionários e até mesmo professores, pois segundo Carneiro (2017) há o medo e a vergonha de ser quem se é, e o principal motivo é recusa em assumir a opção religiosa de origem preta.

O autor ressalta os desafios enfrentados pelas crianças e jovens quando a escola reproduz um discurso que inferioriza e estigmatiza o negro, a cultura e as religiões afro-brasileiras. Neste contexto, por vezes, hostil, estudantes e professores demonstram medo e vergonha de serem quem são. Nesta perspectiva, é premente a necessidade de aprofundar os estudos, pesquisas e reflexões acerca desta temática, que visa descortinar os véus do racismo religioso.

Esta pesquisa visa investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas influências para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana em escolas públicas da zona Sul do município de São Paulo. Analisar a percepção dos professores sobre religiões de matriz africana e analisar em que medida os documentos das Orientações Curriculares e o Currículo da cidade de São Paulo contribuem para que essas questões sejam abordadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

## **METODOLOGIA**

Para investigar todos estes questionamentos, optou-se pela pesquisa predominantemente qualitativa. Barbosa (2015) ressalta que a pesquisa qualitativa é aquela que privilegia os processos sociais através do estudo de situações de pequena escala nos contextos sociais, que visa construir uma análise mais aprofundada dos dados empíricos. Afirma, ainda que nesta concepção tanto pesquisador como pesquisados são participantes do processo de pesquisa, e devem ser dimensionados para que o conhecimento construído tenha uma consistência dialógica.

Optou-se pela realização da pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura e para auxiliar na interpretação dos dados obtidos; pesquisa documental (análise do currículo da cidade de São Paulo e das Orientações curriculares para as relações étnico raciais) e estudo de campo com a utilização do instrumento entrevista, visando, de acordo com Gil (1946) o conhecimento direto da realidade.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade e preferência dos participantes, presencialmente ou em ambientes virtuais (plataformas Meet e Teams) com 8 participantes, entre gestores e docentes de escolas municipais da zona sul (Diretoria Regional do Ipiranga) do município de São Paulo. A seleção dos

entrevistados considerou a representatividade no quesito cor (autodeclaração), religião e área de atuação.

Na pesquisa qualitativa, segundo Gil (1946) o levantamento dos dados com o instrumento da entrevista, amplia-se a possibilidade do diálogo, transcendendo a análise também o comportamento não verbal. Destaca também que o foco é no processo, considerando os aspectos subjetivos das relações, considerando que pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões.

## **SÍNTESE REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta pesquisa apresenta como subsídios teóricos os conceitos segundo as pesquisadoras Cavalleiro (2003) que pesquisou os meandros e sutilezas do racismo estrutural nas relações em uma escola de educação infantil do município de São Paulo, Bakke (2011) que analisa os desafios da implementação 10.639/03 relacionados as religiões de matrizes africanas e Nogueira (2020) com os conceitos relacionados ao racismo religioso.

## **RESULTADOS**

Para a análise dos dados obtidos através das entrevistas, optou-se pela análise do discurso, que segundo o autor “constitui-se como um tipo de análise que ultrapassa os aspectos meramente formais da linguística, para privilegiar a função e o processo da língua no contexto interativo e social em que é prolatada, considerando a linguagem, em última análise, como uma prática social” (Chizzotti, 2008, p.113).

O processo de análise considerou três eixos principais. No primeiro eixo o objetivo foi a identificação dos participantes para garantir a representatividade pretendida inicialmente, nos quesitos autodeclaração relacionada a cor, religião e áreas de atuação. No segundo eixo o foco era compreender a respeito do conhecimento relacionado a Lei 10.639/03, os processos formativos individuais e coletivos em cada território, articulação e implementação da temática nos territórios, considerando a concepção dos documentos da rede municipal de São Paulo. Neste eixo, embora a análise esteja em processo, foi possível constatar o conhecimento dos participantes relacionado ao conteúdo da Lei 10.639/03 e a participação em processos formativos, mas a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas ainda é um desafio a ser superado.

No terceiro eixo intitulado percepção sobre relações entre conhecimento / religiosidade e racismo religioso visa identificar como as relações com o conhecimento podem ser permeadas por questões culturais que perpassam pelas religiões e compreender se os participantes observam especificidades quando há relação com as religiões de matrizes africanas. Neste eixo aferimos a invisibilidade dos educandos adeptos das religiões de matrizes africanas, da temática étnico racial, bem como dos conflitos e violências existentes, principalmente nas escolas cujas práticas ancoradas na Lei 10.639/03 são mais tímidas ou inexistentes.

## CONCLUSÕES

As considerações realizadas até o momento são parciais, pois a pesquisa está em processo de análises dos dados. Foi possível inferir ao articular e analisar as contribuições e reflexões dos participantes, as diferentes intervenções e trabalhos pedagógicos na perspectiva da Lei 10.639/03 realizados nos territórios.

Nas escolas em que os professores desenvolvem um trabalho que considera a Lei, dialoga com o currículo e com as orientações curriculares para as relações étnico raciais e articula os valores civilizatórios africanos, trazendo elementos da cultura que dialogam com práticas do sagrado é possível identificar que os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas, de acordo com as falas dos participantes, são empoderados! Em contrapartida, nas unidades em que não há uma intencionalidade explícita, há ações isoladas e pontuais, algumas apenas em determinadas turmas ou épocas do ano, como em novembro, por exemplo, os profissionais dificilmente identificam esses estudantes, a não ser nas situações de conflitos. Também foi possível perceber o receio de alguns docentes ao planejar e desenvolver ações que contenham elementos culturais africanos, em virtude do contexto político, da latente possibilidade de conflito com as famílias e do pertencimento religioso (principalmente no caso da professora candomblecista).

Com relação ao racismo religioso, a maioria dos gestores e professores acreditam que ele acontece, em alguma medida, na escola e alguns exemplificam com situações vivenciadas, mas é possível constatar a falta de clareza relacionada ao conceito e suas implicações, pois diversas vezes essas violências, principalmente simbólicas, são consideradas como “brincadeiras”.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639/03**. Tese doutorado Universidade de São Paulo, 2011

BARBOSA, A. **Metodologia Científica e Projeto de Intervenção I**. UNIFESP, São Paulo, 2015. Disponível em [https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/5933/mod\\_resource/content/3/Disciplina%204%20UNIAFRO.pdf](https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/5933/mod_resource/content/3/Disciplina%204%20UNIAFRO.pdf). Acesso em 16 de julho de 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



Gil, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

BRASIL. **Lei Nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

## EDUCAÇÃO E ENVIRONMENTAL, SOCIAL AND GOVERNANCE: DESAFIOS MÚLTIPLOS.

Ana Valéria Barbosa da Silva; Paulo Romaro

### RESUMO

Este artigo sob a forma de ensaio propõe uma reflexão sobre a *agenda Environmental, Social and Governance* (ESG) e a necessidade de proposições curriculares que abarquem o tema. O referencial teórico utilizado contribuiu para entendermos que essa agenda e a formação dos profissionais a ela interconectados apresentam dimensão ampla e que demanda ações efetivas e urgentes. Concluímos que a pauta apresentada se insere em outra ainda mais ampla e atual sobre a necessidade de inovação educacional na busca da propositura do desenvolvimento de competências profissionais identificadas como *soft skills*.

**Palavras-chave:** ESG; Currículo; Educação.

### INTRODUÇÃO

O crescimento da produção industrial e do consumo sustentado, forçosamente, pela concorrência, pela busca de poder e lucro, funda uma economia de desperdício e pilhagem. Uma economia que esgota matérias-primas, desperdiça energia, destrói o meio ambiente e nos faz doentes. Reduz nossa expectativa de vida e produz também efeitos tão incertos sobre o clima, que não sabemos se, proximamente, terminaremos numa estufa sujeita a constantes inundações ou numa nova idade do gelo. (HUBER, 1985, p 14-15).

Das reflexões de Huber até os dias de hoje muita coisa aconteceu e as incertezas sobre o clima e a qualidade de vida futura trouxeram pelo menos uma certeza a que cabe aos tomadores de decisão, sejam gestores públicos ou corporativos, terem uma perspectiva ampla dos reflexos que suas ações deixarão de herança no meio ambiente. Papa Francisco nos lembra:

A educação ambiental tem ampliado os seus objetivos. Se, no começo, estava muito centrada na informação científica e na conscientização e prevenção dos riscos ambientais, agora tende a incluir uma crítica dos “mitos” da modernidade baseados na razão instrumental (individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras) e tende também a recuperar os distintos níveis de equilíbrio ecológico: o interior consigo mesmo,

o solidário com os outros, o natural com todos os seres vivos, o espiritual com Deus. (FRANCISCO, 2015, p. 168).

Isso impõe aos programas universitários formadores de gestores, um aprofundamento das questões ambientais e suas derivações de forma transversal e interdisciplinar. A abordagem durante o curso deve ter um caráter menos extensionista e mais de comunicação como proposto por Freire (1982). O que significa que “a lição sabemos de cor, só nos resta aprender” (GUEDES; BASTOS, 1979, n.p.), nos resta a *práxis* transformadora da realidade conforme preconizava Freire (1982). A agenda das demandas ambientais, sociais e de governança das organizações (ESG), deve propiciar um ambiente para discussão crítica do papel do administrador na forma de produzir e formular seus produtos e serviços. Os currículos propostos devem ser inovadores e buscar incluir de forma assertiva o tema, sem superficialidades normais de “modismos teóricos”, que sucumbem com o tempo.

## **METODOLOGIA**

Este ensaio acadêmico propõe relacionar ESG e Educação. Consistindo na exposição das ideias dos autores sobre o tema, buscando originalidade no enfoque, sem, contudo, explorá-lo de forma exaustiva (MENEGETTI, 2011). O objetivo é refletir de modo lógico, sem dispensar o rigor da coerência de argumentação, expondo os argumentos dos autores sobre o educar em ESG.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

As questões ambientais e sociais fazem parte da agenda mundial há tempos, porém, recentemente, elas vêm gerando e prognosticando situações alarmantes, alertando países, organizações multilaterais e a militância do terceiro setor sobre esses problemas.

A agenda mundial capitaneada pela ONU desde 2005, sugere o engajamento das atividades empresariais numa agenda positiva pró fatores ambientais, sociais e de governança (ESG), coadunando com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em uma agenda 2030 e a criação do *Principles for Responsible Investment* (PRI).

Em uma via de mão dupla espera-se que as empresas e o sistema financeiro mundial investindo em projetos sustentáveis do ponto de vista ambiental e com boas práticas no apoio à diversidade, de um lado reduzam os impactos negativos sobre o meio ambiente e mitigue os problemas sociais, e de outro lado, melhorem a imagem e a reputação das empresas gerando uma vantagem competitiva,

elevando seus valores de mercado. As experiências das práticas ESG têm sido questionadas quanto aos resultados efetivos alcançados na preservação do meio ambiente e na aplicação de políticas afirmativas inclusivas de forma substantiva. Lembramos que a geração atual tem valorizado práticas de consumo e de estilos de vida frugais. Isto encadeia um dilema para as organizações focadas em produzir e vender sempre mais.

A ideologia ESG é uma possibilidade a ser construída coletivamente. Porém, apresenta muitos desafios para a sua efetividade e licitude. Práticas de *Marketing* como o *Greenwashing* precisam ser efetivamente banidas. Lembramos que o ESG deve ser uma cultura global. Isto significa dizer que todos os segmentos da sociedade devem se empenhar em sua prática e cada indivíduo em todos os seus papéis na sociedade deve ser educado em uma visão sistêmica e holística onde o homem não é o centro da natureza, apenas um de seus componentes.

A sociedade tem *stakeholders* estratégicos para que o ESG se fortaleça, crie raízes e se torne uma prática internalizada independente de selos e incentivos: as instituições de ensino. Os profissionais precisam em suas formações, além de conteúdos instrumentais, uma visão crítica dos dilemas organizacionais quanto as suas formas de atuação no atendimento às demandas da sociedade como as abarcadas no conceito ESG. Nesse sentido, é importante verificar como isso se dá durante a sua formação.

Esse questionamento abrange todos os profissionais que de alguma forma se tornarão gestores. Mais do que teorias sobre o assunto, devem ser pensadas as práticas ao longo da formação que abarquem esses valores. Os currículos deveriam estar preparados para isso. O currículo, enquanto infinito espaço de relações e de grande embate, um contínuo “território de disputa” (ARROYO, 2018), precisa estar conectado à demanda apresentada principalmente para a formação de gestores.

Iniciativas como o PRME que propõe às escolas de negócios e outras instituições que insiram em seus currículos os valores norteadores como os que pautam o ESG, podem ser um caminho para um maior desenvolvimento de conhecimentos dos atuais e futuros agentes de mudança mundiais. A curricularização da extensão conectando teoria e prática, alunos, professores e sociedade pautando os dilemas atuais pode ser uma via. Todas as disciplinas poderiam ter esse olhar em seus desenvolvimentos preparando assim os futuros profissionais para vivenciar os pilares do ESG em uma construção que demanda esforço, foco, investimentos e dedicação e cujos resultados não se apresentarão instantaneamente.

## CONCLUSÕES

Discussões atuais sobre formações profissionais apontam a necessidade de profissionais com pensamento crítico e disruptivos. *Soft skills* são buscadas mais

do que *hard skills*. (WEF, 2020). No contexto de atuação em uma agenda ESG interligando interesses empresariais e a vida em sociedade, as equipes profissionais a frente dessas atividades em ações multidisciplinares precisam desenvolver competências que superam somente ações táticas ou operacionais. A formação não pode ser meramente instrucional. Papa Francisco nos lembra (FRANCISCO, 2015, p. 172): “A educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também em difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza”.

Sinaliza-se que novas *práxis* devem ser de todos os atores da sociedade, um novo modelo social harmônico, onde o homem se compreenda como parte do ambiente e não um conquistador dele. Mais do que formar um especialista ESG, o que se discute é a formação pautada em cidadania e em valores profundos de atuação em sociedade para o desenvolvimento dos sujeitos como reais agentes de mudança.

## AGRADECIMENTOS

A autora Ana Valéria Barbosa da Silva agradece à Fundação São Paulo (FUNDASP) pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FRANCISCO, Papa. **Laudato si'**: Carta Encíclica sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL/ World Economic Forum. **The future of Jobs report**. Geneva, 2020. Disponível em <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>. Acesso em: 18 out. 2022.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. **Sol de Primavera**. São Paulo: EMI Odeon Brazil. 1979. Disponível em <https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44548/>. Acesso em: 22. Out. 2022.

HUBER, Joseph. **Quem deve mudar todas as coisas**: as alternativas do movimento alternativo. Tradução de Abílio Afonso Baeta Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt>.

Acesso em: 12 out. 2022.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E JUSTIÇA CURRICULAR: UM FUTURO POSSÍVEL A PARTIR DO USO DAS TDICs

Antonio Torquato da Silva

### RESUMO

Esta pesquisa analisa a crise do Ensino Médio a partir de seus sintomas de altos índices de evasão e reprovação, culminando em falta de oportunidades, perspectivas, e diversos tipos de injustiças. O objetivo é analisar criticamente a efetividade do Ensino Médio na formação de adolescentes e jovens autônomos, reflexivos, críticos, construindo suas identidades, conscientes e praticantes de seus deveres e direitos, refletindo sobre as políticas educacionais e posicionando-se ativamente diante delas, sendo protagonistas de sua própria história e com possibilidade de acessar e permanecer no Ensino Superior se assim o desejarem. A hipótese da pesquisa é que o Ensino Médio pode (e por isso, deve) promover a Justiça Curricular através da “Educação Integral” dos adolescentes e jovens, e que o uso criterioso das TDIC pode contribuir para esse aprimoramento. A pesquisa pressupõe que a Educação Integral é um direito público subjetivo inalienável. Para tanto, na construção de dados, foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e documentais, e uma incursão em campo numa escola pública estadual de São Paulo, participante do Programa Ensino Integral, para entrevistar educandos do Ensino Médio. A abordagem adotada é qualitativa com base na relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos. Os dados coletados foram organizados, sistematizados e agrupados em categorias com a utilização dos procedimentos da Análise de Conteúdo. A partir da análise dos dados obtidos e como resultado desta trajetória, observou-se, conclusivamente, que a legislação sobre o Ensino Médio não é conhecida pelos educandos; a obrigatoriedade do Ensino Médio ainda não é universalizada a todos os jovens, muito menos na idade certa; as escolas não conhecem seus educandos com propriedade; a participação dos educandos é limitada e insuficiente e tudo isso exige uma escuta ativa em relação aos educandos e às políticas públicas de expansão de programas de Educação Integral, com jornada de tempo integral que deve possibilitar o maior leque de oportunidades temáticas a fim de promover e fomentar o Protagonismo Juvenil, particularmente, por meio do uso criterioso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Educação Integral; Justiça Curricular; Protagonismo Juvenil; TDICs

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu do pressuposto que a Educação Integral é um direito social, e que a fragmentação do Ensino Médio e suas insignificâncias curriculares resultam

na supressão de direitos do educando e, conseqüentemente, contribuem para a crise do Ensino Médio com altos índices de evasão e reprovação que resultaram em falta de identidade junto aos adolescentes e jovens, culminando em falta de oportunidades, perspectivas e diversos tipos de injustiças.

Propôs-se a analisar criticamente a efetividade do Ensino Médio na formação de adolescentes e jovens autônomos, reflexivos, críticos, conscientes e praticantes de seus direitos e deveres. “O Ensino Médio deve promover a Justiça Curricular através da ‘Educação Integral’ dos adolescentes e jovens, uma Educação Integral que forme os cidadãos nas diversas e diferentes dimensões da vida, considerando os aspectos biológicos, psíquicos, sociais e culturais do indivíduo, possibilitando que estes construam autonomia intelectual, cognitiva, física, emocional, ética e social, e assim, mediando para que esses adolescentes e jovens construam e desenvolvam suas habilidades e competências para o exercício de seus deveres e direitos de forma ética, responsável, solidária, e, sobretudo, com humanismo”.

A pesquisa é sedimentada na pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com educandos que cursaram o terceiro ano do Ensino Médio em 2021 em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, que desde 2013, participa do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) que consiste numa proposta de desenvolvimento da Educação Integral na qual os educandos têm uma jornada de 9 horas diárias de efetivo trabalho escolar e um currículo diversificado, com propostas de projetos de vida, clubes juvenis, disciplinas eletivas entre outras atividades.

Foi abordada a legislação brasileira referente ao Ensino Médio de maneira historicizada, com recorte de 1961 a 2017 focando nas leis que viabilizavam e/ou inibiam propósitos de desenvolvimento da Educação Integral. Também há uma profunda análise sobre a BNCC no intuito de evidenciar e anunciar as potencialidades e fragilidades para o desenvolvimento da Educação Integral no Ensino Médio.

Foi tratado o conceito de Educação Integral interpretado por filósofos e educadores que obraram nos séculos 16; 17; 18; 19; 20 e 21 com o propósito de analisar a correlação entre essas obras e as políticas públicas educacionais que impactam os educandos do Ensino Médio. E também foi estudado a correlação entre Educação Integral e Justiça Curricular evidenciando e anunciando seus benefícios e potencialidades para os Educandos do Ensino Médio.

A pesquisa se aprofundou na correlação entre Educação Integral e Justiça Curricular focando no papel que a Justiça Curricular representa para a Educação Integral. Analisando as políticas públicas educacionais e suas características que favorecem o desenvolvimento da Justiça Curricular.

Este estudo também se fundamentou na pesquisa de campo anunciando, evidenciando e notabilizando as vozes, interpretações e ideias dos Educandos do Ensino Médio focando nas compreensões e juízos que estes Educandos apresentam sobre o Ensino Médio, a Educação Integral, a Justiça Curricular e o Protagonismo Juvenil.



## **METODOLOGIA**

É sedimentada na pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com educandos que cursaram o terceiro ano do Ensino Médio em 2021 em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, que desde 2013, participa do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) que consiste numa proposta de desenvolvimento da Educação Integral na qual os educandos têm uma jornada de 9 horas diárias de efetivo trabalho escolar e um currículo diversificado, com propostas de projetos de vida, clubes juvenis, disciplinas eletivas entre outras atividades.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta pesquisa está fundamentada nas legislações LDBs 4.024 (1961) – 5.692 (1971) – 9.394 (1996); ProEMI Programa Ensino Médio Inovador (2011); PNE Plano Nacional de Educação (2014); Reforma do Ensino Médio (2017); BNCC Base Nacional Comum Curricular (2017); DCN Diretrizes Curriculares Nacionais (2012).

Com relação a historicidade do Ensino Médio a pesquisa aborda Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); Manifesto dos Educadores (1959); SANTOS (2003); MOLL (2012); DELORS (2011); CASALI (2014); CHIZZOTTI e CASALI (2012). Sobre o conceito de Educação Integral a pesquisa se fundamenta em LUTERO (2000); COMENIUS (2011); KANT (2018); DEWEY (1979); LUZURIAGA (1971); GRAMSCI (2001); CAMBI (1999); CORTELLA (2001); MOLL e LECLERC (2013); ARROYO (2012); SOARES (2020); ALVES (2016); PONCE (2016); MOLL (2012); CHACON (2017); FREIRE (1987); FOUCAULT (2018).

Já quanto a Justiça Curricular a pesquisa versa sobre SACRISTÁN (2013); PONCE (2016); CHIZZOTTI e PONCE (2012); PONCE e ROSA (2014); SANTOMÉ (2013); CASALI (2018); MARX (2017); SANTOS (2010); FOUCAULT (2018); FREIRE (1987).

E quanto ao Protagonismo Juvenil os autores estudados foram COSTA e VIEIRA (2006); CHIZZOTTI (2017); LAVILLE e DIONNE (1999); BARDIN (2011).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Desse modo, esta pesquisa implica que a excelência na qualidade da educação de adolescentes e jovens é objeto de preocupação e estudos por parte de educadores e filósofos, ao menos, ao longo dos últimos 5 séculos, isto é, o conceito de Educação Integral é polissêmico e recebe abordagem contínua desde Lutero a Freire. Ela também concluiu que os educandos demonstraram compreensão sobre a importância do Ensino Médio na vida de todos os adolescentes e jovens, julgando-o como essencial em suas vidas. A pesquisa implica, ainda, que os educandos apresentaram uma fundamental e importante compreensão sobre a finalidade da Educação Integral, isto é, o pleno desenvolvimento da pessoa humana. A pesquisa denota que a Justiça Curricular é destaque crucial para a compreensão da importância das disciplinas como ferramentas, numa proposta interdisciplinar,

transdisciplinar e multidisciplinar para a formação de uma sociedade repleta de cidadãos humanitários imbuídos de fomentar as justiças sociais. A pesquisa demonstrou como resultado que a compreensão que os educandos demonstram sobre a participação social na vida das pessoas é inerente ao Protagonismo Juvenil e protagonismo implica pertencimento social.

## CONCLUSÕES

A pesquisa suscita algumas questões que podem promover e fundamentar a Educação Integral no Ensino Médio das escolas públicas. São elas: como o PPP Projeto Político Pedagógico envolve os educandos nas reflexões, debates e discussões sobre as leis educacionais referentes ao Ensino Médio focando no Protagonismo Juvenil? Qual o impacto da jornada integral, com o mínimo de 8 horas diárias de efetivo trabalho escolar, com um currículo permeado pela Justiça Curricular na vida dos adolescentes e jovens e, conseqüentemente, na sociedade? Como as políticas públicas educacionais podem promover, fomentar e efetivar o Protagonismo Juvenil impregnando o currículo escolar com metodologias e didáticas interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares relacionadas com práticas altruístas e humanitárias? Quais os meios possíveis para o desenvolvimento da Educação Integral pautada pelo Protagonismo Juvenil?

## REFERÊNCIAS

ALVES, Robson M. Leitura antropológica-filosófica da EaD: interatividade entre educação, tecnologia e pessoas, pelas vias de mediações pedagógicas on-line e off-line. *In*: LEONEL, André Ary; MARCON, Karina; ALVES, Dom Robson Medeiros (Orgs.). **Reflexões e práticas na EaD**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. p. 272-299.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ÁVILA, Ivany Souza. Por entre Olhares, Danças, Andanças, os Alfabetismos, Letramento na Perspectiva da Educação Integral *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 258-266.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

BRASIL. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/547565/publicacao/15714278>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n.º 114/2021. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/594836/CF88\\_EC114\\_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/594836/CF88_EC114_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584816/publicacao/15643219>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASALI, Alípio. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883/4454>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Ensino Médio e Filosofia**: contribuições da Filosofia da Libertação para a formação da autonomia dos estudantes, na

percepção dos professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2017a.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2017b.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O Paradigma Curricular Europeu das Competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 13-30, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528/9627>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORTELLA, Mário Sergio. **A Escola e o Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUEVARA, Ernesto C. **O Socialismo e o Homem em Cuba**. Porto Alegre: Coragem, 2020.

HENS, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Educação 2019. 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 16 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados preliminares do Censo Escolar** (rede estaduais e municipais) – DOU Anexo I. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 16 dez. 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUTERO, Martim **Educação e Reforma**. Porto Alegre: Sinodal, 2000.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1971.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador** - Documento Orientador. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 jan. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base – Ensino Médio. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

[=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 12 dez. 2019.

MOLL, Jaqueline. Introdução. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 27-30.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima. Diversidade e tempo integral - A garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 291-304, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306/476>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jan. 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Conheça as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2013. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/conheca-as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação Integral e Currículo Intertranscultural. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/60533>. Acesso em: 03 out. 2020.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. da. Políticas Curriculares do Estado Brasileiro, Trabalho Docente e Função dos Professores como Intelectuais. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 54-55, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24481>. Acesso em: 04 out. 2020.

QUINTANA, Mario. **Nariz de Vidro**. São Paulo: Moderna, 2013.

RABELO, Marta K. Oliveira. Educação Integral como Política Pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. *In*: MOLL, Jaqueline.

**Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SENADO NOTÍCIAS. **Sistema S.** 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 05 jul. 2020.

SOARES, José Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação:** uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social:** o cavalo de Tróia na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O Direito de Aprender:** Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: Unicef, 2009. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Situacao-da-Infancia-e-da-Adolescencia-Brasileira-2009-Unicef.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

## RESUMO

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 trouxe o medo do retrocesso para muitos brasileiros. Famoso por declarações polêmicas e atitudes antidemocráticas o atual presidente iniciou seu exercício após um período de crise institucional marcado principalmente pelas jornadas de junho e o impeachment de Dilma Rousseff. Apesar deste cenário vivenciávamos, até 2018, um momento de expansão democrática pós Constituição Federal de 1988 que, entre direitos e garantias constitucionais, previa a existência de espaços participativos. A existência desses espaços, que chamaremos de Instituições Participativas, permitem e fomentam o debate público e plural que, em última medida, fortalece a democracia. Partindo destas questões iniciais o presente artigo possui o objetivo de resgatar a trajetória das Instituições Participativas em contraponto com as ações do atual presidente. Partindo da metodologia de análise qualitativa que proporciona uma apreensão do mundo social a partir da interação entre pesquisador e sujeitos, utilizamos o método de revisão bibliográfica e análise documental para buscar em estudos publicados e nos documentos de conselhos e conferências elementos que corroborassem a importância desses espaços, bem como sua formação e caracterização. Fato é que as Instituições Participativas funcionam como canal de diálogo e promoção de políticas públicas e sua ausência deixa a participação social à mercê da vontade política. Este trabalho não pretende esgotar o assunto, dado sua capilaridade e importância, reforçamos a importância de que novos estudos sejam feitos, pois assim construiremos um dossiê teórico que nos permita resistir em tempos de ameaça à democracia.

**Palavras-chave:** Instituições Participativas; Jair Bolsonaro; Democracia; Participação Social.

## INTRODUÇÃO

Em algum momento vamos precisar lembrar e explicar os acontecimentos históricos e políticos de nosso país entre 2018 e 2022. Propomos essa pesquisa com o intuito de marcar um momento peculiar do ano de 2019 que foi o Decreto 9759/19. No Brasil o período da redemocratização foi marcado por antagonismos e atores sociais que defendiam pautas diversas, pois a democracia é o regime que permite essa profusão de ideias.

Após o período de regime militar a Constituição Federal afirmou seu compromisso com a cidadania. A academia construiu teorias sobre a participação para além do voto em espaços de interação entre Estado e sociedade civil como os conselhos gestores de políticas públicas e as conferências nacionais. Em 2019 o presidente Jair



Bolsonaro promulgou um decreto que extinguiu diferentes colegiados da Administração Pública Federal, atacando os espaços de participação e interferindo políticas públicas que eram gestadas naqueles espaços. Nossa pesquisa pretende resgatar quais foram as implicações dessas ações.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa se situa no campo das pesquisas qualitativas que possuem diferentes métodos e epistemologias. A pesquisa qualitativa reconhece na subjetividade um elemento importante, pois a partir dela podemos interpretar o mundo social partindo de nossos valores visto que não há como separar totalmente o pesquisador do objeto pesquisado (LAPERRIÈRE, 2014). Concebemos essa pesquisa no campo da participação social que conta com uma vasta produção acadêmica, mas, o diferencial é o nosso olhar e interpretação dos eventos. Além de ser uma pesquisa qualitativa, nosso método de análise se baseia na pesquisa documental, pois os documentos são fonte importante para a pesquisa social, são insubstituíveis para a reconstituição do passado distante ou recente (CELLARD, 2014).

Para realizar essa pesquisa nos apoiamos em documentos públicos como os decretos e o acórdão da ADPF. Nosso pano de fundo foram as pesquisas teóricas desenvolvidas sobre o assunto, a pesquisa bibliográfica permitiu a construção do arcabouço teórico que reforçam o nosso objetivo central.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Bobbio em seu *dicionário de política* (1998) ensina que participação envolve o ato de militância em partido político, manifestações, agremiação política, discussão de acontecimentos, participação em comícios, dentre outras ações e suas ideias remetem à participação convencional, atrelada ao momento eleitoral. Contudo, a participação que encontramos nas Instituições Participativas consiste em uma participação não convencional que advém dos movimentos sociais e das manifestações. Em linhas gerais, a participação pode ser entendida como uma relação ativa que o indivíduo estabelece com a política (LOPES; NASCIMENTO, 2016).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 a participação passou a ser institucionalizada e marcada pelo repertório de interação entre o Estado e a Sociedade, com canais de diálogo e a governança compartilhada entre atores governamentais e não governamentais (ABBERS; SERAFIM; TATAGIBA 2014).

Compartilhamos da ideia de que a participação é um passo no processo de amadurecimento do sistema democrático (LOPES; NASCIMENTO, 2016). Já as Instituições Participativas podem ser definidas como modalidades institucionalizadas de engajamento político e a participação em IPs é tida como não convencional, diferente da participação mediada por partidos (ALMEIDA,

2015). Citamos como espécies de IPs mais presentes no cenário brasileiro os conselhos gestores que desempenham o papel de mediador na relação entre o Estado e a sociedade civil (GOHN, 2016) e as conferências nacionais são espaços de participação, deliberação e representação e o intuito é definir uma agenda pública (SOUZA, 2013).

A Constituição Federal foi responsável por incluir em seu texto artigos que determinassem a participação da sociedade civil: *Art. 194*, *Art. 198* e *Art. 204* garantindo a participação da população em ações governamentais na área de assistência social. O arcabouço teórico nos ensina os principais conceitos que norteiam nossa pesquisa. A participação é a ferramenta pela qual o cidadão participa das decisões que influenciam sua vida e as Instituições Participativas surgiram como esse espaço possível de interação, mas, para que ambos coexistam é preciso que tenhamos uma democracia estável e que siga um projeto democratizante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os anos de 1988 e 2009 mais de 80 conferências foram realizadas em diversas áreas e quando olhamos os conselhos gestores a nível nacional aferimos um quantitativo de 31 conselhos nacionais (LOPEZ; PIRES, 2010). Notamos que a participação em Instituições Participativas foi marcada por um período produtivo, contudo, em 2019 assistimos ataques e o principal ocorreu por meio do decreto 9759 de 2019 cujo objetivo era extinguir colegiados da Administração Pública Federal e manter apenas aqueles criados por lei.

Diante dos fatos, o corpo jurídico do Partido dos Trabalhadores promoveu no dia 16 de Abril de 2019 a Ação Direita de Inconstitucionalidade 6121 questionando a compatibilidade do art. 1º, inciso I e o art. 5º do decreto 9759/19 com a CF/88. A atitude discricionária do presidente da República prejudicou a democracia participativa e a presença de atores em espaços de tomada de decisão e formulação de políticas públicas. O julgamento da ADI resultou no deferimento parcial da medida cautelar, suspendendo a eficácia do art. 1º do decreto 9759/19 que discorria sobre a extinção de colegiados criados.

Notamos uma tentativa de diminuição da esfera pública, fato que colocaria em risco as políticas públicas que são formuladas nesses espaços, bem como a presença de diferentes atores governamentais e não governamentais em espaços de tomada de decisão. Apesar do resultado parcialmente favorável da ADI 6121 a democracia participativa corre grande risco de ter sua força exaurida enquanto não houver uma percepção coletiva da sua importância a democracia.

## CONCLUSÃO

Começamos esse trabalho com o objetivo de resgatar a trajetória das Instituições Participativas. Demonstramos teoricamente quais suas finalidades e resgatamos o

período que elas estiveram em ascensão e em seguida analisamos o Decreto 9759/19. O resultado dessa ação foi o esvaziamento da esfera pública. As IP's possuem a finalidade de ampliar a participação e atuam como espaço em que problemas públicos são trazidos à tona e isso auxilia que políticas públicas sejam pensadas, contudo, essa relação foi rompida quando entrou em cena um chefe do executivo que não atendia ao pacto federativo e pretendia ser ele próprio a personificação dos três poderes.

Sem os espaços participativos em funcionamento, perdemos uma parte importante da nossa democracia que é o diálogo. As conferências e conselhos gestores são essenciais para chamar a atenção dos atores governamentais para diferentes temas e assim conseguem implementar uma nova agenda que irá repercutir no ciclo de políticas públicas. Quando não há pluralidade, não há representatividade.

## REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. **Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula.** Dados. Rio de Janeiro, v. 57, n.2, p. 325-357. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S001152582014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582014000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 dez. 2020

ALMEIDA, Carla. **A participação política nas democracias contemporâneas: mapeando o debate.** in MARTELI, C. G.G; JARDIM, M. C; GIMENES, E. R: Participação Política e democracia no Brasil contemporâneo. p. 11-31. UNESP: Cultura Acadêmica, 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 6121/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Marco Aurélio. **Pesquisa de Jurisprudência.** Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5678906>>. Acesso em 09 dez. 2020.

CELLARD, André. **A análise documental** in A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOHN, M. DA G. Gestão Pública e os Conselhos: revisitando a participação na esfera institucional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 10, n. 3, 23 dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/14931>>. Acesso em 9 dez. 2020.

LAPERRIÈRE, Anna. **Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos** in A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, M.G; NASCIMENTO, A.S. A participação política institucional em perspectiva histórica. **Perspectivas**, São Paulo, v. 47, p. 107 – 138, 2016. Disponível

em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/issue/view/663/187>>. Acesso em 9 dez. 2020.

LOPEZ, Félix; PIRES, Roberto Rocha. **Instituições participativas e políticas públicas no Brasil: características e evolução nas últimas duas décadas** in IPEA: Brasil em Desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3801/1/Livro\\_Brasil\\_em\\_desenvolvimento\\_2010\\_v\\_3.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3801/1/Livro_Brasil_em_desenvolvimento_2010_v_3.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2021.

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de Souza et al.: **Conferências típicas e atípicas: um esforço de caracterização do fenômeno político**. in AVRITZER, Leonardo. SOUZA, Clóvis Henrique Leite de Souza (orgs): Conferências nacionais: atores, dinâmicas participativas e efetividades. Brasília: Ipea, 2013. p. 25 - 47. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/Ipea\\_conferencias/livro%20conferencias%20nacionais.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/Ipea_conferencias/livro%20conferencias%20nacionais.pdf)>. Acesso em 09 dez 2020.

## HABITAR O PROBLEMA DO ENSINO DE ARTES NO MEIO DIGITAL

Gustavo Henrique Torrezan

### RESUMO

A presente comunicação apresenta uma parte da pesquisa de estágio pós-doutoral sobre o ensino e a aprendizagem de artes visuais adaptada ao ambiente digital devido a pandemia em curso a partir de 2020. Busca analisar as práticas tendo como estudo de caso o Programa de Orientação de Projetos de Artes Visuais (POPAV) realizado no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc São Paulo. Destaca-se nesta comunicação oral o conceito de “habitar o problema” proposto por Isabelle Stengers para refletir sobre aquilo que foi realizado como experimento educacional no programa.

**Palavras-chave:** Ensino de artes, Aprendizagem de artes, processo de criação.

### INTRODUÇÃO

O Programa de Orientação de Projetos em Artes Visuais (POPAV) realizado pelo Serviço Social do Comércio (SESC) é objeto da pesquisa. Ele é um programa, um curso, de acompanhamento de processo criativo para artistas visuais em início e meio de carreira.

O POPAV propõe que artistas que o integrem mergulhem tanto em suas próprias obras, como naquelas de seus colegas, tramando reflexões recíprocas e compartilhando conhecimentos. Coletivamente, busca ampliar horizontes, aprofundar problemáticas e adensar as ferramentas reflexivas e investigativas dos e das artistas em formação, produzindo convergências e reconhecendo singularidades entre repertórios, experiências e pensamentos diversos a partir do campo da arte contemporânea.

O POPAV consiste basicamente num curso de ensino de artes visuais contemporânea que busca pensar e problematizar a produção artística atual e como se dá o currículo de ensino de artes visuais compreendendo ou tendo como problemática o campo alargado da arte contemporânea no qual "quase tudo pode ser arte". O POPAV funciona através de encontros on-line através de diferentes plataformas (majoritariamente o aplicativo Zoom) onde acontecem encontros entre os artistas selecionados com os coordenadores (que são sempre o autor desta pesquisa e uma pessoa externa a instituição) e outros convidados externos de diferentes áreas. Os encontros se dão majoritariamente a partir das produções dos artistas selecionados e de temas ou conceitos que atravessam o campo das artes visuais contemporânea.

### METODOLOGIA

Como metodologia praticou-se a pesquisa ação na qual é utilizada a análise dos

encontros a partir da prática do pesquisador que também é docente e coordenador no POPAV. Ademais propõe-se em pensar a partir do lugar do artista entendendo que o ser artista nas instituições é muito importante por fomentar uma diversidade e um lugar de fala com e a partir de sua prática, especialmente no que toca o ensino de artes visuais contemporâneo que é múltiplo, diversos e repleto de perspectivas.

### **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Para a presente pesquisa utilizou-se como síntese do referencial teórico a ideia de habitar o problema proposta por Isabelle Sengueis (2002 e 2010) da qual se propõem uma torção para pensar o ensino de artes no contexto pandêmico. O POPAV como ação cultural e como realização se fez como tecnopolítica a partir do “estar junto digital” tal como nos convida Valente (2009) quando pensa os diferentes graus de interação no ensino a distância. O pesquisador nos afirma que essa abordagem possibilita um tipo de formação, ou melhor, de um processo de aprendizagem, na qual se constitui uma rede de aprendizagens (VALENTE, 2005) dialógicas tendo o computador como agente conectivo da interação entre educadores e educandos, estabelecendo um ciclo de ações que mantém o processo de realização da atividade de modo inovador, dinâmico, e como processo de construção de conhecimento que se dá em relação aos sujeitos que dele fazem parte, assegurando a mediação ativa dos educadores e a aula como um encontro acontecimental, sincrônico, gerando uma produção partilhada de conhecimento.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conclui-se com a pesquisa que no SESC O POPAV é único quanto a sua prática, pois não se pauta no ensino de técnicas ou procedimentos artísticos e em uma metodologia rígida ou estanque, mas se pauta na potência do encontro e na reflexão a partir do interesse de cada artista, pesquisa e prática que ele traz. Sobretudo pois o programa se pauta nos educadores e na liberdade de condução deles. O POPAV habitando o problema Stengers (2010) se apresenta como uma experimentação, uma prática, sobre o ensino de artes visuais que está pautado pela transmissão de conhecimento (caracterizo especificamente ensino de técnica, historiografias ou teorias da arte e da reprodução de modos de fazer a partir de exercícios ou problemáticas disparadoras, práticas estas que são comuns nos ensinamentos de artes visuais). Assim sendo, aposta para resolução desse "problema" na potência do encontro e nas trocas assim como no convívio de diferentes perspectivas não hierarquizando práticas/disciplinas das artes, diferenciações como popular e erudito, entre outros.

### **CONCLUSÕES**

Conclui-se na pesquisa que o modo como ela foi feita, optando pelo relato do autor é em um certo sentido uma implicação direta por evidenciar o modo de se inscrever no mundo. Com ele é possível acreditar que ao invés de descrever implico a linguagem na emersão da subjetividade, entendendo que os modos de subjetivar é a mesma coisa que os modos de pensar. O que apresento é uma espécie de tessitura

que conecta, interliga, tenciona e arranja reflexões com-sobre-pelo-do fazer-pensar o lugar das artes na sociedade e como ela e a cultura podem contribuir para experimentar novas e/ou outras propostas de coletividades que interrogam, questionam ou contradizem a monocultura tecnocientífica que força uma ubiquidade sociotécnica que perpassa também o ensino artístico e cultural e sua difusão.

## REFERÊNCIAS

HOFF GONÇALVES, Mônica. **A Virada Educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (mestrado) – Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HOFF GONÇALVES, Mônica. **Antes que se vuelva pedagogia**. 2019. Tese (doutorado) – Curso de Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. De Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.4

LAGNADO, Lisette. **O que é uma escola livre?** Rio de Janeiro: Cobogó, 2015.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Elefante. 2015.

LAZANEO, Caio de Salvi; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sergio. Fundamentos da produção partilhada do conhecimento e saber do Mestre Griô. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 246-265, 2015. Disponível em: < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producaoacademica/002704894.pdf> >. Acesso em 14 de jun.de 2021.

PRATES, Valquiria. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural**. 2019. Tese (doutorado) – Curso de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2019.

VALENTE, J. A. O “Estar Junto Virtual” como uma Abordagem de Educação a distância: sua gênese e aplicação na formação de educadores reflexivos. In: **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. MENEZES, C. S. [et al]; VALENTE, J. A; BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-64

VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072>. Acesso em 24 de maio de 2021.

STENGERS, Isabelle. 2002. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34.

STENGERS, Isabelle. 2010. **Cosmopolitics I**. Minneapolis: University of Minnesota Press.



## OCUPAÇÕES: CORPO QUE OCUPA (PROFANAR)

Jerry Adriano Villanova Chacon

### RESUMO

Este resumo expandido traz parte da tese - DE QUEM É A ESCOLA? Análise do movimento estudantil de ocupação das escolas públicas (2015-2016) no estado de São Paulo (CHACON, 2021), defendida em 2021 que discute as ocupações de escola como corpos que assumem a escola como o lugar deles. O corpo é a centralidade do currículo e um currículo sem corpo é um embuste voltado para a manutenção de um processo de negação do outro enquanto sujeito autônomo. Assim pensar currículo, conhecimento e cultura no universo da educação em suas mais diversas manifestações remetem à urgência de olhar para o corpo como profanador das estruturas que o nega. Como potencialidade reflexiva do uso do corpo, apresentamos as ocupações de escolas como exemplo de vivência e experiência coletiva da autonomia por parte dos estudantes-corpos; currículo nas ocupações que se tornou a substância mesma do currículo, mostrando-se dinâmico e fruto das demandas críticas dos estudantes-copos-profanadores e as ocupações deixaram marcas e memórias significativas nos corpos-estudantes-profanadores sujeitos envolvidos, promovendo um olhar de resistência e militância. O referencial teórico para a análise do problema passa por: Apple (2001, 2006) numa chave de um currículo crítico e uma escola democrática; Dussel (2002) e Freire (2016) nos aspectos da ética e da autonomia como valorização e afirmação da vítima em busca do “ser mais” que se caracteriza como autonomia; Agamben (2007; 2010) no conceito de vida nua/sacra e uso dos corpos como profanação – as ocupações como ato de profanar.

**Palavras-chave:** Currículo; Escola Pública; Ensino Médio; Ocupações; Autonomia.

### INTRODUÇÃO

As ocupações de escolas dadas no estado de São Paulo, entre os anos de 2015 e 2016, envolveram ações de protestos e críticas às políticas governamentais que buscavam reorganizar a distribuição dos estudantes e assim fechar escolas ou períodos de atendimentos aos estudantes. Lideradas por juventudes pertencentes às escolas públicas do Ensino Médio das mais diversas realidades sociais, culturais, regionais e econômicas essas ocupações se deram mediante um processo gradual de organização com assembleias, diálogos, experimentações e ações coletivas dos estudantes.

Esse processo impactou diretamente a visão acerca da escola e as questões curriculares presentes durante o processo de ocupação. Sendo uma ação inesperada, pois foi mobilizada por jovens, muitas vezes, não reconhecidos como capazes de ações articuladas em defesa de interesses coletivos, ou seja, tidos como

despossuídos dos próprios corpos. O exercício da autonomia e da contestação promovida durante as ocupações marca uma apresentação política em que a *potentia* se incorpora frente a *potestas*. Os estudantes que ocuparam escolas entre os anos de 2015 e 2016 desenvolveram, a partir do senso coletivo e da forma horizontal de gerir as ocupações, uma crítica radical ao currículo e, com isso, desenvolveram a experiência e vivência de um currículo mais interessado às realidades existenciais deles. Um processo de formação, de compromisso crítico e coletivo mediada por uma horizontalidade das decisões e ações dos sujeitos que se faz necessária à formação das juventudes e que se faz socialmente como práticas de autonomia. Surge dessas ocupações oportunidades de retomar, resgatar e analisar o conceito de escola pública; criticar a concepção neoliberal aplicada à educação e que serviu de base para as políticas de reorganização na lógica da constituição de um estado mínimo ou de uma educação mínima pública; identificar as armadilhas neoliberais para a educação pública; e sistematizar os conceitos de autonomia, política e uso do corpo como chaves de leitura para as ocupações. Mas o foco neste resumo expandido é ao retomar a tese de Chacon (2021) trazer o papel exercido pelo corpo como centralidade do currículo.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa se deu a partir do fundamento bibliográfico e de campo, com aplicação de questionários eletrônicos a ex-alunos que ocuparam escolas entre 2015 e 2016. A metodologia para coleta de dados se deu via formulário virtual, pautado na Escala Likert, com análise de conteúdo à luz de Bardin (1995).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico para a análise do problema passa por: Apple (2001, 2006) numa chave de um currículo crítico e uma escola democrática; Dussel (2002) e Freire (2016) nos aspectos da ética e da autonomia como valorização e afirmação da vítima em busca do “ser mais” que se caracteriza como autonomia; Agamben (2007; 2010) no conceito de vida nua/sacra e uso dos corpos como profanação – as ocupações como ato de profanar.

Nesse ponto a busca pela fundamentação filosófica crítica promovida pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2004; 2007; 2010) ao Estado de exceção como construção de uma vida nua, sem possibilidade de uso do corpo e que deve. A vida nua, então, é a vida *zoè*, ou seja, uma existência meramente biológica. Essa vida seria a vida sem (uso do) corpo, sem participação política, ou a vida politicamente desqualificada, vida vegetativa. Agamben (2017), em o *Uso dos Corpos*, afirma que a vida nua é a vida do escravo que tem como obra o uso do corpo não político, nesse sentido um corpo voltado para o uso que outrem faz dele. Uso esse que chega ao grau de assédio sexual como grande marca de uma violência contra a vida. Então, romper com isso por meio das práticas de profanação dialoga com as ocupações.

As ocupações são movimentos de profanação e irrupção de corpos que se entendem na mais radical e profunda dimensão da vida, pois pela mediação corporal descobrem a resistência como política de se colocar em um espaço e ter a coragem de dizer: “a escola é nossa”. Nisso reside a vitalidade desses corpos que se afetam, descobrindo-se, assumindo-se corpos distintos, mas coletivos e que por isso podem ocupar e resistir. Esses corpos assumem a experiência profunda da existência que é a escolha isso marca a vida e muda o sentido e significado da escola/educação/currículo que são reincorporados às demandas dos estudantes. São corpos profanadores que passam a compreensão da política como libertação, numa chave teórica em diálogo com o filósofo Enrique Dussel (2002; 2007) e que buscam a justiça curricular pensando em Gimeno Sacristán (1999), por fim, são estudantes-corpos-profanadores-políticos que vivem a autonomia tanto anunciada por Paulo Freire (2016).

“De quem é a escola”, afinal? Dos estudantes-corpos que vivem o “Ocupar para Ser mais”, “a Revolta coletiva como escola de autonomia”; “ocupar como *potentia*”; “Comunidade política contra a *potestas*” (DUSSEL, 2007); “corpo que ocupa e profana um espaço político, a escola” e “Corpo coletivo que qualifica politicamente a vida” (AGAMBEN, 2004; 2007; 2010).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com esta tese, chegamos aos seguintes resultados relacionados à nossa hipótese: 1. as ocupações de escolas foram um exemplo de vivência e experiência coletiva da autonomia por parte dos estudantes; 2. o currículo não foi deixado de lado nas ocupações: pelo contrário, a experiência de ocupação tornou-se a substância mesma do currículo, que se mostrou dinâmico e fruto das demandas críticas dos estudantes; 3. as ocupações deixaram marcas e memórias significativas na formação dos sujeitos envolvidos, promovendo um olhar de resistência e militância.

## CONCLUSÕES

A tese procurou trazer elementos para dialogar com as ocupações de escolas como um fenômeno apto a ser objeto de pesquisa de doutorado no campo da Educação: Currículo. Nesse processo ao percorrer a hipótese de que as ocupações de escolas promoveram uma crítica ao currículo e, com isso, desenvolveram a vivência de um movimento curricular mais interessado às realidades existências deles, potencializou esse olhar para o corpo como centralidade do currículo, do conhecimento e da cultura.

Com isso foi possível: resgatar e analisar o conceito de escola pública; criticar a concepção neoliberal aplicada à educação e que serviu de base para as políticas de reorganização na lógica da constituição de um Estado mínimo ou de uma educação mínima pública; identificar as armadilhas neoliberais para a educação pública e

sistematizar os conceitos de autonomia, política e uso do corpo como chaves de leitura para as ocupações. Esses objetivos foram realizados de maneira positiva do decorrer da tese mediante as pesquisas e devidas análises produzidas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017b.

APPLE, Michael W. BEANE, James A (org.). **Escolas democráticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001b.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1995.

CHACON, Jerry Adriano Villanova. **DE QUEM É A ESCOLA?** Análise do movimento estudantil de ocupação das escolas públicas (2015 - 2016) no estado de São Paulo  
São Paulo: 2021. 135 p.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Ed. 2. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular/Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## DIREITO E DEVER DE MUDAR O MUNDO – O SUJEITO DE PESQUISA CRÍTICO, HISTÓRICO, CRIATIVO

Juliana Gonçalves Albuquerque

### RESUMO

A pesquisa alhures defendida em meados de agosto de 2021 tem por aporte a história de vida desta pesquisadora, microanálise do sujeito de pesquisa, como sujeito crítico, histórico, cultural e de ação-reflexão-ação. Com vistas a compreender o tempo/espaço, lança-se a ação disruptiva das imagens, representações, repetições para um caminho de criação, conexão, transformação. A dissertação intitulada, “Educação, mediação, justiça, paz – estudos interdisciplinares: do pacto do silêncio ao pacto do diálogo” incorpora investigação pautada no diálogo enquanto mediação da fala expressão do sujeito histórico-crítico e, portanto, construtor/transformador de sua realidade. A pesquisa tem em vista a promoção de uma nova sociabilidade alicerçada nos valores da cidadania participativa, compassiva e pacífica, mediados por uma pedagogia dialógica, como constituinte de sua palavrção no mundo, na perspectiva de revolucionar a lógica atual latente, que se baseia em uma dualidade moralizadora das relações, hierarquizando saberes e relações de violência real e simbólica. Assume-se o desafio de romper as probabilidades para o inesperado possível ou, em uma linguagem freireana, ao inédito viável. Essa construção fundamenta-se na intersecção das áreas do conhecimento jurídico e da educação, por interface da interdisciplinaridade, para uma vivência real dos pressupostos e princípios acima descritos. A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, tem como instrumentos de investigação a análise bibliográfica, documental e história de vida. Pretende-se que a pesquisa contribua para a compreensão do percurso curricular dialógico que visa a construção da cidadania mediativa, democrática, inclusiva, integral, uma experiência, uma vivência de paz.

**Palavras-chave:** Ciência Jurídica. Educação. História de Vida. Diálogo.

### INTRODUÇÃO

A construção de ciência, notadamente a ciência da educação, requer de seu pesquisador a superação da lógica comum, senso comum, para a consciência filosófica humanizadora, com intencionalidade de superação das desigualdades sociais, como também propor uma nova leitura de mundo, baseadas em uma reflexão profunda dos impasses da ciência e, ainda, nas possibilidades de estas serem enfrentadas pela educação.

A contemporaneidade, o advento da 2ª Guerra Mundial, “fake news”, verdades provisórias e tendenciosas, requer do pensador crítico, da pesquisa e dos pesquisadores a compreensão de transitoriedade, imprevisibilidade da ciência. Contudo nos orienta Fazenda que: “Essa provisoriedade da verdade e da ciência,

por conseguinte, vai nos permitir anunciar a possibilidade de um real encontro entre ciência e existência.” (FAZENDA, 2012, p. 15)

Compreendemos que enfrentar esses desafios não se tratar de tarefa fácil, contudo a intersecção de saberes, das ciências jurídica e da educação, bem como seus interlocutores é material incontestante para a construção de uma sociedade democrática e libertária, em contraponto a apatia social, terceirização de si e negação das potencialidades humanas, como inviabilizadora de uma contemporaneidade construída pelo cidadão protagonista de sua história por meio da dialogicidade.

## **METODOLOGIA**

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, potencializadora de uma investigação interdisciplinar, qualitativa, bibliográfica, documental, tendo como método investigativo a história de vida desta pesquisadora multifacetada, que vivencia a interface dos saberes das ciências jurídicas e da educação.

O aporte metodológico da história de vida, se justifica por contemplar o movimento de reflexão, inflexão e construção de saber, condizentes com o objetivo da pesquisa, como expressa a reflexão de que:

É desse exercício nas fronteiras que se podem constituir referências genealógicas interessantes para trabalhar as histórias de vida como arte formadora da existência. Vale destacar: é o momento de reflexão sobre as histórias de vida que nos faz voltar explicitamente para a experiência, discuti-la, escrevê-la para que possamos tirar lições e, ao explicitá-la, conhecermo-nos e conscientizarmos-nos daquilo que vivenciamos. (FAZENDA, 2015, p. 82/83)

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta pesquisa identificada pelo seu caráter teórico/prático, de práxis e praxiologia, funda-se notadamente nos preceitos e princípios da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A fundamentação teórica se apresenta apoiada, notadamente, em Apple (1997; 2011), Barthes (1993), Benjamin (1987), Bohm (2005), Fazenda (1985; 2002; 2003; 2012; 2015), Freire (1987; 2000; 2002; 2009), Gusdorf (1977) Morin (2000; 2003), Saviani (2009), Warat (2001).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

[...] afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não.

Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.  
(FREIRE, 2000, p. 26)

Segue Freire em suas reflexões que “mudar é difícil, mas é possível” a pesquisa se atreve, no uso da história de vida desta pesquisadora, numa análise histórico-crítica, de contracultura, repensar o já pensando como propósito metodológico a investigação do pensamento, seus mecanismos e a sua dinâmica.

Diante das premissas e problematizações anunciadas, permeadas pela educação, mediação, justiça, paz, a pesquisa propõe o encontro de subjetividades, mediatizadas pelas experiências compartilhadas no mundo, com o fim de que saíamos do pacto do silêncio para vivermos um novo pacto, o do diálogo.

## CONCLUSÕES

O sujeito pesquisador, na metodologia história de vida, revisita, apodera, reflete, a partir do autorretrato a possibilidade de conhecer emoções cognitivas pessoas e do grupo, tal qual no diálogo, nas fronteiras do consciente e inconsciente, sendo, assim, sujeito da história e não mero espectador.

A pesquisa desenvolvida nos dizeres de Fazenda é:

[...] movimento dialético [...] próprio de uma abordagem interdisciplinar, está no fato de havermos, todo o tempo realizado o exercício de dialogar com nossas próprias produções, com o propósito de extrair desse diálogo novos indicadores, novos pressupostos que nelas ainda não se haviam dado a revelar.  
(FAZENDA, 2012, p. 82)

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Juliana Gonçalves. Educação, mediação, justiça, paz – estudos interdisciplinares: do pacto do silêncio ao pacto do diálogo. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23843> Acesso em 31 de Outubro de 2022.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael. BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 9ª ed. Editora Bertrand Brasil, 1993.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas – volume 1 – 3ª Ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

- BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência; Tradução Humberto Marioti. São Paulo: Palas Atena, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60** – O pacto do silêncio. São Paulo/SP: Loyola, 1985.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. /Ivani Catarina Arantes Fazenda. Dirce Encarnacion Tavares e Hermínia Prado Godoy Campinas/SP: Papirus, 2015.
- FEDERAL. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: [s. n.], 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 14 out. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 26ª Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 39ª Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GUSDORF, Georges. **A Fala**. Traduzido por Tito de Avelles. Rio de Janeiro: Editora Rio. Sociedade Cultural Ltda., 1977.
- MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**. 8ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**, as lutas de classe e a educação escolar. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.
- WARAT, Luis Alberto. **Filosofia do direito: uma crítica**. São Paulo: Moderna, 1996.
- WARAT, Luis Alberto. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.



## UNIVERSIDADE E MUSEU: LINHA DE PESQUISA PARA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

Luciana Pasqualucci

### RESUMO

Este texto apresenta parte dos desdobramentos da pesquisa de doutorado intitulada “O Currículo da formação cultural: parceria universidade e museu”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, entre os anos de 2015 e 2018. O objetivo é compartilhar a criação de um curso de Pós-Graduação Lato Sensu e de uma linha de pesquisa, ambos originados por meio da tese, e seus respectivos lócus de trabalho, a saber: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

**Palavras-chave:** Educação; Currículo; Universidade; Cultura; Museu.

### INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que, no Brasil, não há projetos políticos que promovam a integração entre formação universitária e cultura, o que nos leva a compreender o problema do ponto de vista do currículo por meio de quatro referências principais: 1. Não há orientações ou referências para que os jovens universitários se aproximem do campo da cultura; 2. As relações de poder que influenciam a construção do currículo são similares às que influenciam os usos políticos da cultura e do patrimônio material e imaterial; 3. Educação e cultura são reciprocamente indissociáveis; 4. Projetos políticos emancipatórios envolvem educação, patrimônio local e comunidade.

### METODOLOGIA

Qualitativa.

### SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

As mediações ideológicas e culturais desenvolvidas pelo museu, instituição que guarda e comunica a memória pública, auxiliou, frequentemente, na construção do imaginário social, materializando o controle da política de identidade pelo Estado. Nas escolhas em relação ao que é preservado e ao que é descartado há critérios que dizem sobre dar ou não visibilidade a algo, e esses processos seletivos são, sempre, processos políticos. Não se trata de presumir que a arte, cultura e patrimônio são subordinados e estão submetidos integralmente aos interesses políticos, mas considerar o papel da estética, assim como o da religião, da língua e do conhecimento, para a constituição dos valores modernos propagados.

O controle das instituições culturais por determinadas classes sociais e a ampliação das redes de poder por elas (APPLE, 2006) nos fazem refletir sobre o controle epistêmico por meio do currículo e da seleção de bens patrimoniais (PASQUALUCCI, SAUL, 2022) reiterando-se, assim, a importância de exercermos práticas decoloniais em duas instituições formativas: a universidade e o museu. Para tanto, fundamentamos as nossas reflexões no conceito de *decoloniedade epistêmica* (MIGNOLO, 2008).

Mignolo (2008) argumenta a favor da opção descolonial como desobediência epistêmica; sendo essa uma prática subversiva aos padrões de controles hegemônicos que se relacionam à produção de conhecimentos. Dito de outro modo, desobediência epistêmica relaciona-se à produção de contranarrativas, já que desobedecer a pretensão das “teorias universais” e das “verdades oficiais”, que, por sua vez, constroem “identidades racializadas” (MIGNOLO, 2008, p. 297), é uma das formas de opção descolonial. A desobediência epistêmica dialoga com a política de identidade baseada na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos e que podem levar à intolerância, já que grande parte das políticas identitárias são permeadas pela concepção colonial do ser branco, masculino e heterossexual (MIGNOLO, 2008). Essa narrativa colonial, de origem europeia, cuja influência às narrativas patrimoniais apresentadas pelos museus contribuíram para um mundo cada vez mais injusto e desigual, pode ser revista por meio da apropriação das narrativas sociais e da inserção dos fenômenos políticos, econômicos, civis, e sobretudo curriculares, na agenda dos museus de pequeno e de grande porte, independentemente da sua tipologia (PASQUALUCCI, 2018).

Universidade e Museu juntos podem ser uma alternativa factível à padronização hegemônica das formas de organizar e desenvolver propostas para a produção de conhecimento, o que não significa substituir um tipo de conhecimento por outro, uma cultura por outra, ou subvalorizar os conhecimentos sistematizados (PASQUALUCCI, 2020). O que se pretende é desafiar os padrões dominantes, problematizar a subordinação dos saberes e promover o atrito entre diferentes abordagens, interpretações e saberes sobre a realidade, propiciando a compreensão das relações de poder subjacentes à hierarquização dos conhecimentos, das manifestações culturais e das classes sociais.

A Sociomuseologia (MOUTINHO, 2014) enquanto prática e teoria que fundamentam a museologia contemporânea, insurgente e decolonial, que desconstrói as matrizes coloniais de poder e saber, por meio de práticas reparadoras que envolvem território, língua, povos originários, valorização das tradições orais e protagonismo dos diferentes grupos sociais, relativiza as narrativas que buscam perpetuar as epistemologias dominantes (PASQUALUCCI, SCHNEIDER, PRIMO, MOUTINHO, 2022).

Os espaços formais de educação, por meio dos currículos, contemplam conteúdos difundidos, em sua maioria, por processos de representação e repetição de “verdades oficiais” (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Propostas para o despertar de uma consciência crítica colocam em evidência que ideias revolucionárias precisam de espaços não reacionários (CASALI, PASQUALUCCI, 2020). Sendo assim, considera-se o Museu, em suas dimensões físicas, conceituais e institucionais, um espaço para realizações junto à Universidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Curso de Especialização em Museologia, Cultura e Educação: Criação de um projeto curricular crítico e emancipatório

O currículo do curso de Especialização em Museologia, Cultura e Educação acompanha o contexto atual de criação ou reorganização de museus em que coabitam diferentes projetos. Nota-se que, recentemente, que a criação de novos museus ou a ressignificação dos já existentes ultrapassa uma Museologia constituída por coleções de objetos para uma Museologia composta por questões polissêmicas. O desafio da profissão, na atualidade, refere-se, inclusive, à legitimação da instituição museológica, cujos processos estão imbricados pelas disputas de poder e relacionados à hegemonia do conhecimento (currículo) e às narrativas que buscam o controle da identidade (patrimônio).

Pensar, debater e praticar uma museologia com viés social, sob a perspectiva latino-americana, é um dos desafios apresentados aos pesquisadores e aos estudiosos de uma museologia transplantada para os nossos territórios, cujos processos históricos do colonialismo e, depois, da colonialidade, ainda hoje determinam um comportamento subserviente em relação à produção do conhecimento desenvolvido na América Latina.

O curso de Especialização viabilizou três turmas desde a sua criação, em março de 2021, e publicou a sua primeira obra em outubro de 2022, reunindo artigos de docentes e colaboradores. O livro “Museologia, Cultura e Educação: diálogos interdisciplinares na contemporaneidade”, foi apoiado pelo Plano de Incentivo à Pesquisa da Universidade – PIPEq, e publicado pela Educ – Editora da PUC-SP.

Cursos de extensão

Museu e memória no ambiente digital: O curso nasce da necessidade de suprir uma das demandas atuais do mercado de trabalho nas instituições de memória, instituições culturais e museus: a formação de especialistas aptos a gerenciar a informação sobre os acervos digitais dessas instituições, objetivando construir a presença das instituições culturais e de memória na Internet.

Gestão para a sustentabilidade em museus: O curso propõe aprendizagens para o desenvolvimento de projetos sustentáveis pautados nas exigências de três órgãos internacionais, a saber: Programa ibero-americano dos museus – Ibermuseus, por meio do Marco Conceitual Comum em Sustentabilidade; Organização das Nações

Unidas – ONU, por meio da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, por meio da Recomendação Referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções.

Na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)

A tese de doutorado levou à pesquisa de pós-doutorado (em andamento) intitulada “Universidade e Museu: contribuições da Sociomuseologia para um currículo crítico e emancipatório”, desenvolvida no Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). As discussões e parte dos resultados da pesquisa levaram à criação do grupo de estudos Sociomuseologia, Interculturalidade, Universidade (SiU), vinculado à Cátedra Unesco Educação, Cidadania e Diversidade Cultural / ULHT. A proposta do grupo é contribuir para o debate sobre Cultura e Currículo do Ensino Superior, Sociedade e Educação, Universidade e Museu. O Grupo SiU organiza, com o apoio do curso de Museologia da PUC-SP, o livro “Sociomuseologia: Museu e Universidade”, a ser publicado no segundo semestre de 2023, pela Edições Lusófonas.

O grupo de estudos, que também ajudou a implementar, na ULHT, a linha de pesquisa Universidade e Museu, investiga, junto à Cátedra Unesco, possibilidades de contribuição à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em especial com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, n.p.).

## **CONCLUSÕES**

Por meio da implantação de políticas e práticas, apresentamos, pouco a pouco, contribuições à configuração de novas epistemologias. Reflexões e debates sobre narrativas curriculares e patrimoniais confrontam conhecimentos instituídos. Esses confrontos levam a pensar sobre as reais possibilidades de desterritorialização da Universidade, de modo que a produção de conhecimento conflua aos acontecimentos do mundo e extrapole os limites da sala de aula.

## **AGÊNCIAS FINANCIADORAS:**

Mestrado: Capes

Doutorado: CNPq bolsa de pesquisa integral

## **AGRADECIMENTOS:**

Ao Professor Dr. Eugênio Trivinho e à Assessoria de Relações Internacionais e Institucionais – ARII, da PUC-SP (Gestão 2016-2020), pela implantação das atividades do PUC MUSEUS, cujas atividades realizadas na PUC-SP, entre os anos

de 2017 e 2020, levaram à criação do curso de Especialização em Museologia, Cultura e Educação, na PUC-SP.

Ao Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, em Portugal, Lisboa – ULHT, pela confiança e pelo espaço concedido às pesquisas sobre Universidade e Museu.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASALI, Alípio; PASQUALUCCI, Luciana. Museu e formação cultural: inovação curricular na contemporaneidade. **Revista e Currículo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1315-1335, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculo>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemic\\_a\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemic_a_mignolo.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

MOUTINHO, Mário. Entre os museus de Foucault e os museus complexos. **Revista MUSAS**, Setubal, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/entre-os-museus-de-foucault-e-os-museus-complexos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PASQUALUCCI, Luciana. **O currículo da formação cultural**: parceria Universidade e Museu. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PASQUALUCCI, Luciana. Cultura, fenômenos sociais e currículo do Ensino Superior: articulações via museu e universidade. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 60, n. 16, p. 3-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/751>. Acesso em ago. 2022.

PASQUALUCCI, Luciana; SAUL, Alexandre. Patrimônio e currículo: paradigma (de)colonial, disputas de poder e formação. In: PASQUALUCCI, Luciana; OLIVEIRA LEMES, David de. **Museologia, Cultura e Educação**: Diálogos interdisciplinares na contemporaneidade. São Paulo: Educ, 2022. p. 19-46.

PASQUALUCCI, Luciana; SCHNEIDER, Alberto Luiz; PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário. Sociomuseologia, Diversidade e Educação: por um currículo crítico, plural e dialógico. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 319-346, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/54682>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**. O cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**. Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por)

# EDUCAÇÃO INTERSECCIONAL: PRÁXIS TRANSFORMADORA DE EDUCADORES/AS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO AO EPISTEMICÍDIO

Maíra Caroline Martins

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo central analisar práticas que se configuram como práxis transformadora interseccional em currículos de educação não formal, a partir da relação entre educação popular brasileira, currículo, feminismos decoloniais e estudos críticos da branquitude, apontando caminhos possíveis para intensificação do enfrentamento da problemática do epistemicídio racista/machista em espaços educativos. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo, considerando a importância de refletir sobre a práxis de maneira dialógica. Foram analisados documentos oficiais do Sesc São Paulo, lócus da pesquisa de campo que integra a dissertação, além de leis e diretrizes para a educação formal que possuem aplicabilidade em contextos não formais e referencial teórico cuidadosamente delimitado, dada a complexidade que caracteriza o objeto da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas a partir de roteiro semiestruturado em formato de roda de conversa, tendo como sujeitos/as interlocutores/as educadores/as sociais dos programas Tecnologias e Artes, Curumim e Juventudes do Sesc São Paulo. Dentre os resultados das análises destaca-se o delineamento de um percurso rumo a uma práxis transformadora, que tem como matéria fundamentais como a consciência da própria prática e a consciência dos valores institucionais do espaço onde se desenvolve a ação educativa, além da consciência, por parte do/a educador/a social, de sua própria práxis, e o exercício dessa práxis como valor pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Educação não formal; Currículo; Interseccionalidade; Epistemicídio; Decolonialidade.

## INTRODUÇÃO

A hipótese inicial de pesquisa é de que as relações e práticas racistas e machistas interseccionadas seguem formando sujeitos/as sociais, e conseqüentemente, profissionais da educação em espaços educativos. Os racismos e os machismos como eixos sociais estruturantes se apresentam como problemática em toda a minha trajetória de vida e percurso profissional. Assim, o problema de pesquisa parte da seguinte pergunta: como as práticas de educadoras/es sociais podem se configurar como práxis transformadora no enfrentamento ao epistemicídio em espaços educativos?

Reside neste trabalho a intenção inicial de mapear práticas educativas que fortaleçam políticas anti machistas e antirracistas, sob olhar interseccional, entendendo que marcadores como gênero, raça e classe, dentre outros, precisam estar relacionados a concepções sobre Educação e Currículo, e que o olhar interseccional/decolonial é potente ferramenta de análise na educação, seja qual for o contexto.

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar práticas que se configuram como práxis transformadora interseccional em currículos de educação não formal, a partir da relação entre educação popular brasileira, currículo, feminismos decoloniais e estudos críticos da branquitude, apontando caminhos possíveis para intensificação do enfrentamento da problemática do epistemicídio racista/machista em espaços educativos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, de natureza descritiva/interpretativa, se caracteriza pela abordagem qualitativa. A escolha de abordagem qualitativa se deve à possibilidade de manter contato mais direto com o contexto em que as práticas ocorrem, e de acessar mais estreitamente os pontos de vista dos/as participantes dos processos investigados.

A pesquisa de campo teve como lócus 10 unidades do Sesc São Paulo, nas quais são realizados os programas Tecnologias e Artes, Curumim e Juventudes: 24 de Maio, Avenida Paulista, Campo Limpo, Belenzinho, Guarulhos, Osasco, Santo André, Santos, Campinas e Registro. O procedimento utilizado para coleta de dados incluiu a realização de entrevista à distância, no formato roda de conversa, com 10 educadores e educadoras que atuam nos referidos programas, via aplicativo de videoconferência, por meio de roteiro semiestruturado composto de 21 questões fechadas, relativas à identificação dos/as sujeitos/as, sua percepção sobre o público atendido e o lócus de pesquisa, e 3 questões abertas, pertinentes aos objetivos da pesquisa, utilizando como recurso o Google Formulário. O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da PUCSP via Plataforma Brasil.

A análise de documentos inclui políticas públicas deliberadas para ações em espaços formais e que suscitem aplicabilidade em contextos não formais, como a Lei 9.394/1996 (LDBEN), a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e a Lei 13.005/2014, que aprova o PNE (Plano Nacional de Educação). Foram considerados também documentos relacionados à instituição lócus da pesquisa, como publicações, descritivos de processos seletivos e relatórios anuais que compõem o objeto de estudo.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**



Privilegia-se na discussão teórica o diálogo entre estudos sobre currículo, educação social e filosofia da práxis, tendo como autores/as de referência Paulo Freire, Catherine Walsh, Miguel G. Arroyo, Michael W. Apple, Nilma Lino Gomes, Maria da Glória Gohn e Adolfo Sanchez Vasquez.

Os conceitos de subalternização histórica, colonialidade, decolonialidade e epistemicídio, estão presentes em Aníbal Quijano, María Lugones, Boaventura de Souza Santos, Oyèrónké Oyěwùmí e Aparecida Sueli Carneiro.

O pensamento interseccional e decolonial se fundamenta na obra de Kimberlé Crenshaw, de Carla Akotirene, de Lélia Gonzalez, de Guacira Lopes Louro e de Megg Rayara Gomes de Oliveira.

Compõem também a base conceitual da pesquisa obras que realizam estudos críticos da branquitude, que tem como referências no Brasil Maria Aparecida Silva Bento e Lia Vainer Schucman.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a análise dos dados que emergem das entrevistas, nos remetemos ao referencial que fundamenta o conceito de consciência prática, consciência da práxis, (VÁSQUEZ, 1977) e práxis transformadora (FREIRE, 1987). Educadores e educadoras sociais, nossos/as sujeitos/as de pesquisa, são agentes de mediação na construção das ações educativas nos espaços de educação não formal. Ao tratar de consciência da práxis, ou seja, da consciência do exercício de uma atividade material transformadora revolucionária do real em um mundo mais humano, Adolfo Sanchez Vásquez nos chama a atenção para questões relacionadas às visões de mundo, projetos, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados, valores defendidos ou rejeitados por educadores/as sociais na concretização do currículo nas ações educativas, para além do cumprimento de uma função profissional delegada por uma instituição a partir de sua missão e valores.

Acreditamos que a consciência da práxis, para além da consciência prática, resida assim na ação, nesse caso, profissional, pensada não somente a partir de uma obrigação institucional, mas também a partir do alinhamento – ou desalinhamento – consciente de quem a concretiza, não somente a partir de valores institucionais, mas também com os seus próprios valores, refletidos em sua prática transformadora (VÁSQUEZ, 1977), para contribuir com a criação ou manutenção de espaços educativos também transformadores no que se refere ao enfrentamento do epistemicídio.

## **CONCLUSÕES**

Destaca-se a importância de entender a práxis transformadora de educadores/as sociais como um percurso rumo a uma educação interseccional, e que é parte fundamental de sua possível concretização a contribuição para a resolução de entraves institucionais estruturais, fortalecendo dia a dia espaços educativos acolhedores do exercício de uma práxis transformadora.

Acreditamos, a partir de todo o estudo teórico e dos abundantes e valiosos dados que emergiram da pesquisa de campo, que não há uma única resposta a essa questão, tampouco há uma resposta correta e definitiva. Delineia-se no processo investigativo um percurso rumo a uma práxis transformadora, e esse percurso tem como matéria fundamentos como a consciência da própria prática, a consciência dos valores institucionais do espaço onde se desenvolve a ação educativa, que precisa estar disposto a ser democrático na recepção e valorização de educadores/as sociais comprometidos/as com a educação interseccional e com a práxis transformadora, além da consciência, por parte do/a educador/a social, de sua própria práxis, e o exercício dessa práxis como valor pessoal e profissional. Acreditamos que esses são valores que podem ser aprendidos, que podem ser despertados no exercício dialógico da educação.

Agradeço à CAPES por viabilizar a realização desta pesquisa e por incentivar outras/os pesquisadoras/es de todas as áreas da Ciência, e ao Sesc São Paulo por viabilizar a realização desta pesquisa através da parceria com a PUC São Paulo, disponibilizando-se como lócus de pesquisa e reconhecendo a importância da interlocução por parte de seus/suas educadores/as na elaboração de relevantes contribuições para o conhecimento científico e práticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica: **Desigualdades sociais por cor ou raça**. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

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

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 157 a 173.

CARREIRA, Denise. *et al.* **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**, *Estudos feministas* 1, p.171-189, 2002.

DULCI, Tereza Maria Spyer. MALHEIROS, Mariana Rocha. **Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina**. *Revista Espirales*, 2021, p. 174-193. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>>. Acesso em 18 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** [recurso eletrônico], 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal nas instituições Sociais**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>>. Acesso em: 16 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. (Org) **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. Revista Retratos da escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3>>. Acesso em: 16 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. São Paulo, ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, 2. ANPOCS, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica**. In: Por um feminismo afro-latino-americano / organizadoras Flávia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina: CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARTINS, Maíra Caroline. **EDUCAÇÃO INTERSECCIONAL: Práxis Transformadora de Educadores/as Sociais no Enfrentamento ao Epistemicídio**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2022.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro, nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero**, Salvador: Editora Devires, 2017.

- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, BOAVENTURA de S.; MENEZES Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina: CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2009.
- QUIJANO, Aníbal **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. In: BONILLA, Heraclio. *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.
- SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina: CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Christine Villa dos. *et al.* **Espaços de Tecnologias e Artes do Sesc SP: Do 'faça você mesmo' ao 'façamos juntos'**. São Paulo. Centro de Pesquisa e Formação - SESC SP, 2018.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Sesc Curumim**. São Paulo, 1986.
- SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Termo de referência do programa Juventudes**. São Paulo, 2013.
- SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Realizações 2015**. São Paulo: Sesc, 2016.
- SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Realizações 2019**. São Paulo: Sesc, 2020.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Lei Nº 10.639/2003 – 10 ANOS**. NEAB/UFSCar. São Carlos, SP, 2013.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

## FRONTEIRAS DO CURRÍCULO

Márcia Maria Rodrigues Uchôa; Alípio Márcio Dias Casali

### RESUMO

O presente trabalho, de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, a partir da revisão sistemática de literatura, traz um recorte de uma investigação acerca das Fronteiras do Currículo, vinculada ao Estágio de Pós-Doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Linha de Pesquisa: Currículo, Conhecimento e Cultura, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem como objetivo analisar criticamente o tratamento dado ao tema das Fronteiras na educação e seus efeitos sobre concepções e práticas de Currículo. O aporte teórico da pesquisa é composto pelas contribuições de Macedo (2006), Bhabha (2013), Santiago (2021) e Walsh (2009, 2019), dentre outros. No conjunto das 42 teses analisadas, percebemos que as fronteiras, físicas ou simbólicas, expressam-se como demarcações, espaços que limitam, separam e excluem nações, economias, sociedades, culturas, línguas, conhecimentos e saberes, paradoxalmente, elas também se constituem como campos que agregam pessoas, nas suas múltiplas relações. O Currículo, sendo um campo de fronteiras simbólicas, identitárias e culturais, constitui-se em um “entre-lugar” que deve levar em conta os sujeitos que vivem em terras de fronteira.

**Palavras-chave:** Fronteiras; Currículo; Diferenças; Diversidade Social e Cultural; Interculturalidade.

### INTRODUÇÃO

O processo de colonização a que foram submetidos os povos da América Latina iniciado na modernidade e com novas roupagens na contemporaneidade suscita da escola, a construção de pedagogias e currículos decoloniais, a partir de práticas que questionem e desafiem as epistemologias modernas/coloniais que impuseram modos de ser, falar e conhecer próprios dos indivíduos das culturas hegemônicas.

De acordo com Regis, Gomes e Nhalevilo (2022), a colonialidade adentra as instituições educacionais, nas quais permanece a hegemonia do eurocentrismo. Essa realidade impõe a necessidade de pensarmos criticamente acerca dos processos educativos a partir de diferentes âmbitos.

Diante dessa realidade torna-se necessária uma reflexão sistemática acerca das relações nos contextos plurais, sobretudo os educacionais, tendo em vista o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, a partir do respeito ao Outro. Partimos da hipótese de que tal reflexão é indispensável para a compreensão dos contextos contemporâneos e, neles, do currículo.

O presente trabalho, de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, tem como objetivo geral: Analisar criticamente o tratamento dado ao tema das Fronteiras na

educação e seus efeitos sobre concepções e práticas de Currículo. Para o alcance do objetivo central foram delineados como objetivos secundários: Apresentar uma revisão de literatura acerca das Fronteiras do Currículo (FC) em pesquisas de doutoramento desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no país, no período de 2012 a 2021; Mapear, descrever e analisar os diversos contextos e processos inerentes às dinâmicas que envolvem a produção de teses direcionadas para as FC a partir da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O interregno temporal da pesquisa se justifica a partir dos dados apresentados pelo Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), agência da Organização das Nações Unidas (ONU), para proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio no mundo, que demonstram que o deslocamento forçado na última década aumentou significativamente na última década.

No Brasil, o número de refugiados aumentou consideravelmente nos últimos anos, de modo que “ao final de 2020 havia 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil” (ACNUR, 2021, n.p.), sobreleve-se que em 2020 foram feitas 28.899 solicitações da condição de refugiado.

Tais dados corroboram a necessidade de verificar como as pesquisas de doutoramento realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em educação deste país estão abordando os fluxos migratórios no contexto educacional e seus impactos no currículo, ou seja, a pergunta que se coloca é: as diferenças e a diversidade social e cultural, fenômenos da contemporaneidade, estão sendo objetos de estudo das pesquisas educacionais? Quais seus desdobramentos nas práticas curriculares?

## METODOLOGIA

A intenção desta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi analisar como a literatura vem tratando o tema das Fronteiras do Currículo, buscando a fundamentação bibliográfica de estudos acadêmicos realizados acerca deste assunto, a partir da revisão de literatura do tipo integrativa, fundamentada em Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), que afirmam:

[...] objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores.

A revisão de literatura integrativa apresenta o estado da arte sobre um tema, contribuindo para o desenvolvimento de teorias. Neste sentido fomos buscar no banco de dados da BDTD as pesquisas correlatas à temática. Os primeiros critérios de busca foram: 1. Identificar nas **pesquisas de doutoramento desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação** no país, o tratamento dado ao



tema das fronteiras e suas contribuições para o currículo; 2. Incluir as pesquisas dos **últimos 10 anos** (2012 a 2021).

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Para o estudioso indiano Homi Bhabha (2013), a vida humana na contemporaneidade é marcada por um “viver nas fronteiras do presente”, o que significa viver além, “no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (p. 19). Neste interstício, os interesses e valores culturais são negociados e as identidades dos sujeitos formam-se nos “entrelugares”.

Ancorada nas concepções de Bhabha, Macedo (2006, p. 288) afirma: “[...] o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar”. Para a autora o currículo escolar é pensado como um espaço-tempo de fronteira, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro, espaço de negociação.

Macedo (2006) é enfática ao afirmar que no espaço-tempo do currículo os outros saberes (advindos das diferenças) serão sempre entendidos como a negação do conhecimento acumulado. Essa conotação negativa é refletida pela cultura do Iluminismo, que produz a ambivalência superioridade/inferioridade. A autora destaca que as culturas presentes no espaço-tempo do currículo não podem ser fixadas e por mais que a cultura do colonizador busque criar oposições e nos force a tomar uma posição, há a possibilidade de que alternativas sejam construídas no “entre-lugar” desses supostos lados, onde as culturas convivem e negociam a sua existência.

O ensaísta Silviano Santiago (2021), a partir da literatura latino-americana, releva que o “entre-lugar” é o espaço-tempo da desobediência e insurgência, um conceito epistemológico do pensamento de fronteira. E, é neste espaço de fronteira, que o currículo é constituído, tornando-o essencialmente um artefato cultural de disputas, de negociação e de afirmação de identidades e culturas negadas e silenciadas.

A decolonialidade é centrada na realidade concreta dos sujeitos colonizados e procura desafiar e transgredir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas calcadas em padrões de poder que redundam na inferiorização dos seres humanos (WALSH, 2009).

A interculturalidade crítica epistêmica, mais que um discurso, constitui-se em uma lógica centrada a partir da diferença, uma diferença relacionada ao passado colonial, à subordinação de povos, línguas e conhecimentos (WALSH, 2019).

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Nas pesquisas ao banco de dados da BDTD, a partir dos descritores e operadores booleanos (*fronteiras do currículo; fronteiras AND currículo; fronteiras OR currículo; diversidade cultural AND currículo; diversidade cultural OR currículo; diversidade cultural AND fronteiras; diversidade cultural OR fronteiras*) identificamos um total de **164** teses a partir dos critérios de inclusão.

No universo destas pesquisas tivemos dificuldade em selecionar os estudos, pois a totalidade dos trabalhos não explicitava a temática de interesse desta pesquisa, o que requereu acurada triagem. Mesmo com vasto número de pesquisas correspondentes aos descritores selecionados, estas se apresentavam nos mais diversos contextos, porém poucos trabalhos apresentavam, em seu cerne, a questão das fronteiras vinculada à educação, e mais especificamente ao currículo.

Submetemos as 164 teses para uma triagem, constituída pela: 1. Leitura dos títulos; 2. Leitura dos resumos. Deste quantitativo, 122 teses foram excluídas, por não contemplarem a temática que constitui o objetivo desta revisão, restando 42 teses para análise.

Importa destacar que das 42 pesquisas incluídas para análise, 24 foram desenvolvidas em programas de Pós-Graduação da região Sudeste do país, 13 destas realizaram-se nos Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, sendo 11 em Educação: Currículo; 1 em Educação Matemática e 1 em Educação: História, Política e Sociedade, o que evidencia um compromisso social, cultural e político da instituição com as questões emergentes que permeiam a contemporaneidade e afetam a escola e o currículo.

Das teses selecionadas para análise, nenhuma apresentou as Fronteiras do Currículo como categoria central, mas com relações implícitas, organizamos assim a análise a partir da formulação de categorias. Nesta fase, dividimos os trabalhos selecionados em três categorias: Currículo nas Fronteiras; Diferenças e Diversidades Político-Culturais no Currículo; Currículo como Fronteira.

As categorias organizadas foram pautadas nas contribuições de autores consagrados na literatura, tais como Macedo (2006), Bhabha (2013), Santiago (2021) e Walsh (2009, 2019), os quais apresentam contribuições significativas para a temática objeto da nossa pesquisa, as Fronteiras do Currículo.

## CONCLUSÕES

O Currículo, sendo um campo de fronteiras simbólicas, identitárias e culturais, constitui-se em um “entre-lugar”, que deve considerar os sujeitos que vivem em terras de fronteira, em outras palavras, o currículo deve considerar as necessidades dos sujeitos curriculares, professores(as), alunos(as) e demais profissionais da educação.

O “entre-lugar” é, para Santiago (2021), o espaço de enunciação de identidades e culturas negadas pelo colonialismo histórico, um espaço de rebeldia, que não visa deslegitimar as epistemologias eurocêntricas, mas as observamos pela ótica da diferença colonial, é um espaço identitário, lugar de nova consciência, a partir da descolonização e afirmação de um pensamento Outro.

No conjunto das 42 teses selecionadas, distribuídas nas três categorias de análise, percebemos que as fronteiras, físicas ou simbólicas, expressam-se como demarcações, espaços que limitam, separam e excluem nações, economias, sociedades, culturas, línguas, conhecimentos e saberes, paradoxalmente, elas também se constituem como campos que agregam pessoas, nas suas múltiplas relações.

Essa fluidez que permeia a fronteira, conseqüentemente atravessa o currículo, torna-a essencialmente, um campo de disputas e negociação, um “entre-lugar”, onde ocorre a homogeneização, herança colonial, mas onde também se manifesta a rebeldia e se afirma a alteridade. Identidade e diferenças coexistem no currículo.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Dados sobre refúgio no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista gestão e sociedade**, v.5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 14 maio 2022.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

REGIS, K. E.; GOMES, N. L.; NHALEVILO, E. A. Possibilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil: reflexões a partir do contexto africano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 70-99. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54681/39240>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. Lisboa: Cadernos Ultramares, 2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América**

**Latina:** Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan.-jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 ago. 2021.

## OS GRITOS DOS INDÍGENAS GUARANI MBYA DA ALDEIA TEKOA PYAU: POR UMA INSURGÊNCIA POTENTE

Rafael Peção

### RESUMO

A pesquisa está embasada na área da Linguística Aplicada, situada no Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI, onde crianças indígenas são os atores principais, lócus que se realizou o Cineclube, junto com o Projeto Brincadas, o qual, está relacionado ao brincar, o Cineclube se realizou no segundo semestre de 2021. Com participação do Projeto Brincadas, grupo Entretodos e educadores indígenas. O estudo enfatiza as interconexões entre os povos indígenas Guarani-Mbya da aldeia Tekoa Pyau, entre outras culturas, pois, a aldeia se localiza em uma área urbana, onde concomitante se relaciona, além das interconexões, crianças demonstraram o engajamento com as crises que permeiam o dia a dia na aldeia, como usurpação do território entre outras. E através da pesquisa ficou o ensinamento adquirido com os indígenas Guarani-Mbya que merecem todo o respeito da sociedade.

**Palavras-Chave:** Interconexões indígenas, Decolonialidade, Interculturalidade, Multiletramento Engajado.

### INTRODUÇÃO

Neste estudo, a respeito dos povos originários especificamente aldeia Tekoá Pyau, localizada no bairro do Jaraguá – SP, entre duas importantes rodovias, Rodovia dos Bandeirantes e Rodovia Anhanguera, e fica próximo ao Parque Estadual do Jaraguá, uma área de preservação de 532 hectares. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística estima que 90 famílias vivam na comunidade (IBGE, 2010). No entanto, em 2022, Fernando da Costa Ramos (Veradju), um dos líderes da comunidade, afirmou que 98 famílias vivem em uma área de 75 mil quilômetros quadrados apesar da terra parcialmente não ser um território indígena legal. Ainda que, os povos originários sejam os legítimos proprietários desde a década de 1960, regularmente a comunidade da aldeia se reúne para a luta por seus direitos em ter as terras oficialmente legalizadas.

A luta pelos direitos adquiridos é por uma preservação da floresta e vida indígena, dez anos depois, antes da promulgação da Constituição brasileira, parte da terra foi reconhecida legalmente. No entanto, em 2005, o grupo foi retirado do terreno após uma ação de reintegração de posse decorrente de uma liminar. Os povos da aldeia partilham o espaço com a flora nativa, mas o trabalho com o plantio é escasso devido a condições inéptas para a lavoura, tornando inviáveis, o cenário

habitacional enfrenta a escassez de uma rede de esgoto, eletricidade, água potável e saneamento dignos.

Pela localização urbana a aldeia carece de características típicas indígenas, fazendo com que os povos originários procurem meios para sobreviver na região urbana, nesse viés, viver na aldeia se traduz como enorme desafio para crianças e adolescentes que resistam, lutem para encontrar uma essência e engendrar um futuro com seu povo.

Para auxiliar a comunidade indígena, há um centro de Educação e Cultura Indígena (CECI – Jaraguá – PMSP), uma UBS Unidade Básica de Saúde, Opy (casa de reza indígena), um espaço destinado a atividades espirituais e educativas e uma escola estadual de educação básica EE Djekupe Amba Arandy. O CECI desenvolve atividades diversas respeitando as especificidades da educação e cultura Guarani Mbya, fortalecendo a identidade Guarani, que se baseia no conhecimento ancestral dos mais velhos para os mais novos.

O pesquisador em conjunto com o Projeto Brincadas organizou um cineclube com a equipe do Entretodos para brincar com as crianças da aldeia. O Entretodos é uma renomada organização que oferece gratuitamente curtas-metragens e festivais de Direitos Humanos, ampliando o acesso a debates envolvendo diversas temáticas recorrentes no cotidiano e nos fundamentos da sociedade, por meio das vigorosas ferramentas artísticas e pedagógicas que são os cineclubes (<https://entretodos.com.br/quem-somos/>).

Em concordância com a perspectiva dos Multiletramentos Engajados (LIBERALI, 2021) os pesquisadores organizaram uma sessão onde os participantes assistiram a curtas-metragens como ponto de partida para reflexões e ações sobre questões climáticas, desmatamento, demarcação de terras, identidade, crises ambientais, sendo filmes de culturas diversas, demonstrando o quanto crianças e jovens indígenas se engajam com histórias semelhantes à deles, independente da cultura.

Em conjunto com educadoras, educadores da aldeia, firmou-se que está sessão faria parte da comemoração do dia das crianças, primeiramente por se tratar da proximidade com a data 12/10. A sessão do cineclube aconteceu durante as festividades na aldeia, com a participação das crianças e educadores indígenas para criar gretas, fissuras (WALSH, 2019) rompendo com a anulação, silenciamento das tradições indígenas.

## **METODOLOGIA**

O esquema teórico-metodológico está baseado na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (FIDALGO e MAGALHÃES, 2007; MAGALHÃES, 2011), da qual, análises multimodais colaborativas (KRESS, 2010), são eixos para esta pesquisa, que se

fundamenta nos conceitos Decolonialidade (MIGNOLO; WALSH, 2018) quebrando com a lógica da colonialidade do poder, do saber, do ser, Agência (STETSENKO, 2011; SANNINO; ENGESTRÖN; LEMOS, 2016) em uma visão de mundo transformadora, a realidade é reconcebida como aquilo que está sendo constantemente transformado e realizado, a interculturalidade (CANDAUI, 2008) a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade, a torna mais justa, igualitária, equânime, o Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021) práticas que promovem o Bem Viver (KRENAK, 2020) com vivências do Multiletramento Engajado e o Bem Viver, não podemos viver no automático, devemos exercer as interconexões culturais com o propósito de um mundo melhor para todos nós.

Uma pesquisa qualitativa que estuda subjetivamente os fenômenos sociais, interculturais na aldeia Tekoa Pyau, localizada no bairro do Jaraguá – SP utilizou de aparelhos como câmeras para filmagens, fotografias, para a extração dos dados. Dessa maneira, as crianças, adolescentes participantes da pesquisa puderam se expressar de forma significativa, suas ideias potencializadas nas vivências com os mais velhos da aldeia e a ancestralidade que permeia toda a cultura indígena.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades começaram pela manhã com as crianças indígenas. Acatando por pedido das educadoras e educadores indígenas, período em que se concentra o maior número de crianças. As quais assistiram três curtas-metragens abordando problemas sociais, climáticos, sendo parte da imersão na realidade (FREIRE, 2006), com a exibição dos filmes “White Paper” (Papel Branco) (2010, Seyed Shakib), “Maisha” (2015, Jordi Piulachs, Lula Gómez) e “Game Over” (Fim de Jogo) (2013, Seyed Shakib), foi provocado nas crianças comentários em sua maior parte usando a língua guarani, língua predominante na aldeia, e pouco a língua portuguesa, a atividade proposta foi o brincar lúdico utilizando o material folha sulfite, lápis colorido, giz de cera, canetinhas, embora os curtas-metragens exibiram atitudes de desigualdades, crises climáticas, proteção ao meio ambiente, as crianças desenharam representações de aspectos positivos das histórias. Com os desenhos, as crianças atravessaram situações de silenciamento, subalternização e hierarquização contida nos curtas-metragens exibidos, o que deixou evidente o engajamento delas, pensando no futuro da vida na Terra. Seus desenhos refletem mecanismos de resistência e insurgência (WALSH, 2013) em busca de justiça social.

A atividade desenvolvida mostra o quanto é poderosa a prática da translinguagem (GARCIA & WEI, 2014; LIBERALI; MEGALE, 2020), as crianças e pesquisadores se comunicaram usando a língua guarani e português, desenhos e gestos, enquanto interagem, dando sentido aos seus mundos.

## CONCLUSÃO

Nesse processo as crianças indígenas superaram juntas barreiras, herdadas dos povos europeus que perpetuam até os dias atuais para com os povos originários, e com o engajamento criaram bases epistemológicas com enredos argumentativos, com respostas ativas de forma a transformar o mundo coletivamente demonstrando as tradições ancestrais dos povos indígenas, prezando pela natureza e todos os seres vivos.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, O; WEI, L. Translanguaging: Language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. São Paulo, Cultura do Bem Viver, 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Taylor & Francis, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta Heyden. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. São Paulo: **revista X**, 2020. ISSN: 1980-0614.

LIBERALI, F.C. **Multiletramento engajado na construção de práticas do bem viver**. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>.

MAGALHÃES, M.C.C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor. 2007.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.1.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **Ondecoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

SANINO, A., ENGSTRÖM, Y., & LEMOS, M. (2016). **Intervenções formativas para aprendizagem expansiva e agência transformadora**. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633. <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>.



Site Entretodos, 2008. Disponível em: <https://entretodos.com.br/quem-somos/>

STETSENKO, Anna. **Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa**. New York. Educação, 2019. 39(4), s32-s41. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: Tomo I (editora), Quito, Abya-Yala, 2013. ISBN: 978-9942-09-169-7.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. en Entre-Linhas: **Educação, Fenomenologia e Insurgência Popular**, Série Entre-Linhas Vol. 6, S. Ribeiro Motay y L. Costa Santos (coords.). Salvador, Brasil: EDUFBA, 2019.

# IMIGRAÇÃO E REFÚGIO: AS AÇÕES CULTURAIS DO SESC SÃO PAULO E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

Sara Regina Centofante

## RESUMO

A pesquisa busca analisar e compreender a proposta curricular das ações culturais do Sesc SP na temática imigração e refúgio. Trata também de investigar como o conceito de acolhimento e protagonismo é desenvolvido nessas ações. Para tal, sua base se dá na compreensão da identidade, da diversidade cultural e dos direitos humanos, e sua contribuição para a construção de um currículo dialógico, democrático e intercultural. Como referencial teórico, destacam-se: Maria da Glória Gohn, Paulo Freire, Michael Apple, Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa. A expectativa de resultados do estudo é contribuir para projetos de acolhimento e protagonismo adequados a imigrantes e refugiados em instituições similares ao Sesc SP e em escolas, especialmente da rede pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Educação não formal; Interculturalidade; Refugiados; Imigrantes.

## INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, enfoca-se especificamente o Sesc SP, pois o projeto de pesquisa que gerou esta dissertação teve origem no trabalho desenvolvido durante alguns anos na programação do Sesc Vila Mariana - SP, no qual foram realizadas atividades artísticas e socioculturais “com” e “para” pessoas em situação de refúgio. Não obstante, temos a pretensão de contribuir para o aprimoramento das políticas e projetos de acolhimento e protagonismo adequados a imigrantes e refugiados, por analogia, junto a outras instituições similares ao Sesc SP e, de modo muito particular, a Escolas, sobretudo as da rede pública. O problema disparador da pesquisa parte da análise de que não há políticas públicas e projetos governamentais suficientes para acolher os refugiados e imigrantes de modo que seja garantido o pleno direito à educação e à vivência intercultural tal como previsto nos referenciais jurídicos. Outro fator deficitário refere-se à acolhida dessas pessoas e ao estímulo ao protagonismo. Faltam projetos e espaços pautados pela agenda pública que criem oportunidades para que elas possam mostrar seus saberes, possibilitando o intercâmbio cultural. Esse papel, na maior parte das vezes, é assumido pelas organizações não governamentais, instituições culturais, por ações articuladas pela sociedade civil, ou ainda de forma particular pelos próprios imigrantes e refugiados que já residem em São Paulo. Dessa forma, faz-se

necessário refletir: Como uma instituição que atua na área da cultura, das artes e da educação não formal entende o convívio com a diferença e realiza o acolhimento de pessoas em situação de refúgio e imigrantes? Como o protagonismo dessas pessoas é contemplado nessas ações culturais? Com base no que foi apresentado, o objetivo geral deste estudo é compreender qual é a proposta curricular das ações culturais do Sesc SP na temática imigração e refúgio. Para seu cumprimento, foram destacados os seguintes objetivos específicos: Reconhecer o papel educativo dessas ações culturais, fundamentando-se na concepção de educação não formal; Investigar como o conceito de acolhimento e protagonismo é desenvolvido nessas ações culturais, partindo da compreensão da identidade, da diversidade cultural e dos direitos humanos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdos. Buscou-se qualificar os dados e conteúdos considerando também as falas, comentários e observações implícitas e que não apareceram como dados quantificáveis, porém representam as escolhas e definições das normas, diretrizes e projeto que determinam as ações programáticas. O material analisado refere-se a: DOCUMENTOS NORMATIVOS DO SESC: Carta da Paz Social, Diretrizes gerais de ação do Sesc, Instituição e Regulamento vigente, Política Cultural do Sesc, Referencial Programático do Sesc; LIVRETOS TRABALHO SOCIOCULTURAL COM REFUGIADOS: 2019 (ano todo) e 2020 (até o mês de abril); CULTURAS EM TRÂNSITO: 2020 (de abril até dezembro), publicações no portal Sesc SP durante a pandemia do coronavírus; QUESTIONÁRIO ONLINE (com participação de: funcionários do Sesc SP, funcionárias da Caritas SP, professores do Curso de Português, Ex-alunos do Curso de Português, Refugiados/Imigrantes já contratados pelo Sesc SP).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Entender como se configura a educação não formal no contexto da instituição cultural em questão a partir das demarcações conceituais de Maria da Glória Gohn. Compreender o diálogo como aprendizagem segundo a perspectiva de Paulo Freire. Analisar a visão de currículo crítico e a problemática dos Direitos Humanos e da Diversidade Cultural sob o olhar de Michael Apple, Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau e Alípio Casali. Identificar o multiculturalismo e à interculturalidade no currículo e na prática educativa, a partir de Stuart Hall e Catherine Walsh.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de investigar essas questões e considerando, também, o campo de atuação dos diferentes profissionais das unidades do Sesc SP (animadores culturais, gestores socioculturais e educadores), acredito que esta pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão das ações programáticas, envolvendo o tema Direitos Humanos, Imigração e Refúgio, partindo da perspectiva da educação não formal. A intenção é apresentar um material que tem como finalidade não só subsidiar o trabalho para a realidade do Sesc SP, mas também para outros profissionais que atuam em outras instituições culturais no campo da educação não formal e das artes.

## CONCLUSÕES

Acredito que o relatório desta pesquisa poderá ser significativo para o trabalho desenvolvido no eixo temático: educação/currículo, cultura, refúgio e imigração, especialmente, nas instituições culturais de educação não formal. Para o Sesc SP, compreender e ter maior nitidez do currículo de suas ações culturais é um grande ganho para o serviço prestado em suas unidades. Isso não só para os comerciários e o público prioritário atendido pela instituição, mas para todos e todas que anseiam compartilhar experiências, trocar saberes e vivenciar novos repertórios para além do que já conhecem. Nesse sentido, a oferta de vivências interculturais e de práticas que ampliam a noção de cidadania e educação precisa continuar a ser realizada com bastante qualidade, empenho, frequência e intencionalidade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CADERNOS SESC DE CIDADANIA. **Trabalho Social com Pessoas em Situação de Refúgio**. Ano 9, Nº 14, 2018. Disponível em: [https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12874\\_INTEGRACAO+UM+CAMINHO+DE+%20MAO+DUPLA](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12874_INTEGRACAO+UM+CAMINHO+DE+%20MAO+DUPLA)

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre Currículo - Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASALI, Alípio. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 53/1, p. 259-279, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i53/1.1617. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, César Augusto Silva (Org.). **Direitos Humanos e Refugiados**. Dourados: Editora UFGD, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1102/1/direitos-humanos-e-refugiados-cesar-augusto-da-silva-org.pdf>

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INTERCULTURALIDADE

Sueidy Pithon Suyeyassu

### RESUMO

Essa pesquisa inicia-se a partir da problemática relacionada ao professorado que atua em ambientes multiculturais. Verificou-se com advento da globalização e com deslocamento de grupos e povos pelo globo terrestre, impulsionada por perseguição política, guerras, desastres naturais entre outros fatores, a modificação dos espaços escolares e de seu funcionamento. Partimos da hipótese de refletir sobre a importância da reformulação do currículo de formação de professores nas universidades, de modo a contemplar disciplinas que subsidiem uma formação voltada para práticas que incluam todos os alunos e alunas com suas particularidades culturais. A pesquisa tem como objetivo analisar o currículo de formação em 2 universidades brasileiras e 2 italianas, a fim de traçar um paralelo de análise curricular entre as instituições de ambos os países, verificando em que medida, e como se mostra, formação inicial dos professores. O contributo teórico da pesquisa é composto por Forquin, Chizotti, Candau, Casali, dentre outros. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, com apoio em pesquisa documental e campo. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a ampliação dos estudos sobre Currículo e a Formação Docente, de modo a sensibilizar sobre a importância da formação do professor para a promoção da interculturalidade nas escolas incluindo as culturas apresentadas nesses espaços.

**Palavras-chave:** Currículo; Imigrantes/Refugiados; Interculturalidade; Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

O advento da globalização e outros fatores provocaram o deslocamento de vários povos provindos de diversas nações, desenhando assim, a atual realidade mundial.

Verifica-se em nossa contemporaneidade o crescente número de alunos imigrantes presentes nas escolas, como um fenômeno global.

Segundo a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), no final de 2021 como resultado de perseguição, conflito, violência, violação de direitos humanos ou eventos que perturbem gravemente a ordem pública, pelo menos 89,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar suas casas. Entre elas estão quase 27,1 milhões de refugiados, cerca de metade dos quais têm menos de 18 anos.

Partindo desse levantamento estatístico, percebe-se que 27,1 milhões de crianças em fase de escolarização estão em deslocamento pelo mundo, salientando que 1 em cada 88 pessoas na Terra foi forçada a se deslocar.

O cenário mundial nos desperta para voltarmos à atenção para as escolas ao redor do mundo e para as universidades que formam professores, a fim de verificar se a formação dos docentes está adequada para essa realidade atual.

O acesso à escolarização não seria uma ação estanque, para além de receber as crianças, a escola deve ser um ambiente acolhedor e provedor de processos educacionais humanizado, atendendo de maneira igualitária os alunos imigrantes e nativos. Para Casali (2017, p. 1) “A escola é lugar de conhecimento e de ensino-aprendizagem, mas nem sempre sabe ensinar-aprender adequadamente, nem para o futuro nem para o presente”. A escola que temos vivido em nossa contemporaneidade evidencia a afirmação do autor, descortinado a carestia de repensá-la, assim como o currículo de formação de professores.

Suyeyassu (2019) afirma que ao abrir caminhos para os alunos, para terem acesso com novas culturas e a entender a sua própria cultura, envolvendo as dimensões das culturas local, regional e a cultura do Outro, estamos criando a possibilidade de romper com barreiras e caminhando em direção ao novo e ao desconhecido; possibilitando o estreitamento de laços; diminuindo as diferenças, com o objetivo de estabelecer relações de respeito e amor.

Refletindo, sobre as necessidades vivenciadas nas escolas, iniciou-se essa pesquisa, partindo da análise curricular de 4 universidades, que oferecem curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, 2 estão situadas na cidade de Milão, na Itália e 2 universidades estão situadas na cidade de São Paulo no Brasil.

A cidade de Milão, é a capital da região da Lombardia, situada ao Norte do país, apresenta uma população de 1,3 milhões de pessoas. é a maior cidade industrial da Itália, com diversos setores industriais.

A escolha da Itália se deu, devido ser um dos países que recebe historicamente, um grande volume de imigrantes no continente europeu.

## **Metodologia**

Chizotti (2014, p. 26) aponta que: “as pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”. Entende-se, portanto, que a pesquisa qualitativa poderá apresentar-se de maneira flexível, a partir da afirmação do autor.

Para Paulilo (1999, p. 135), a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos.

Utilizou-se a análise de documentos curriculares e a aplicação de um questionário com um roteiro de perguntas como instrumento dessa pesquisa, no entanto não houve devolutiva dos docentes que estão formados professores nas universidades italianas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo dessa pesquisa iniciou-se em novembro de 2021, por meio de visita em duas universidades que formam professores, na cidade de Milão / Itália, e em 2022 deu-se a sequência da análise curricular, por meio de documentos, das universidades elencadas na cidade de São Paulo / Brasil, e das universidades italianas.

Para a análise dos dados coletados, elaborou-se uma tabela, que segue abaixo, a fim de identificar as disciplinas que são ministradas nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e as suas especificidades.

Utiliza-se a marcação “A” para a universidade particular Sacro Cuore e “B” para a universidade pública Bicoca, ambas situadas na cidade de Milão / Itália; “C” para a Universidade particular Cruzeiro do Sul e “D” para Universidade de São Paulo (USP) instituição pública, ambas situadas na cidade de São Paulo / Brasil.

UNIVERSIDADE	A	B	C
<b>DISCIPLINAS RELACIONADAS</b>	Pedagogia social e intercultural	Pedagogia intercultural e das diferenças	Diversidade étnico cultura
<b>CARGA HORÁRIA</b>	NADA CONSTA	NADA CONSTA	60 h
<b>DURAÇÃO</b>	1 ANO	1 ANO	1 SEMESTRE
<b>PERÍODO</b>	3º ano	4ºano	1º SEMESTRE
<b>OBRIGATÓRIA/ OPTATIVA</b>	OBRIGATÓRIA	OBRIGATÓRIA	1 SEMESTRE
<b>TOTAIS</b>	1	1	1



Verificando o currículo das universidades pode-se apurar os seguintes dados:

**TABELAS DE DADOS DAS DISCIPLINAS OFERECIDAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

**Fonte: Construção da autora, 2022.**

UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS RELACIONADAS	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO	OBRIGATÓRIA/ OPTATIVA	TOTAIS
D	Multiculturalismo e Educação: Introdução à Temática.	60 h	1 SEMESTRE	OPTATIVAS	9
		30 h	1 SEMESTRE		
	Sociedade, Multiculturalismo e Direitos – Estado e Sociedade.	60 h	1 SEMESTRE		
		60 h			
	Multiculturalismo na Educação				
	Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: Temas Contemporâneos.	30 h	1 SEMESTRE		
		60 h	1 SEMESTRE		
	Sociedade, Multiculturalismo e Direitos Humanos e Multiculturalismo.	60 h	1 SEMESTRE		
	60h	1 SEMESTRE			

	Sociedade, Multiculturalismo e Direitos.				
	Diversidades, Desigualdades e Educação: Aportes Teóricos e Estudos Contemporâneos.				
	Desigualdades e Diferenças nas culturas e Educação.				
	A Diversidade nas Prescrições Curriculares para a Educação Básica pós LDB 9394/96.				
			1 SEMESTRE		

**Fonte:** Construção da autora, 2022.

Ao analisarmos os dados categorizados nas tabelas acima, pode-se verificar que as disciplinas voltadas para a formação do professorado para a interculturalidade, são oferecidas por um período de um ano letivo nas universidades italianas e um semestre nas universidades brasileiras.

Para que o professorado tenha êxito na sua prática pedagógica de maneira a contemplar a diversidade cultural na escola, se faz necessário receber uma formação específica de modo a ser um mediador cultural e interculturalista. De acordo com Forquin (1993: 168) "educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore a sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles".

Seguindo a análise, verificou-se que as universidades italianas oferecem apenas uma disciplina voltada para a formação intercultural, a universidade pública brasileira oferece um leque ampliado, constando 9 disciplinas nos documentos curriculares analisados, sendo encontrada uma disciplina no currículo da universidade particular brasileira.

Para Candau (2016), colocar a ênfase e o reconhecimento das diferenças para assegurar a manifestação das diversas culturas representadas num ambiente, assim como garantir esse espaço, pode ser um caminho para a promoção da interculturalidade.

Em relação a carga horária cursada, percebeu-se que nos documentos das universidades italianas não se mencionou nos documentos analisados, sendo entre 30h e 60h para as universidades brasileiras.

Os períodos que as disciplinas são cursadas, apresentam uma variação entre as instituições, sendo nos anos finais para as universidades italianas como disciplina obrigatória e optativa para a universidade pública brasileira, trazendo a universidade particular brasileira a disciplina para o semestre inicial de formação como disciplina obrigatória.

Para construirmos uma educação intercultural crítica, Candau (2005, p. 33-35) aponta algumas perspectivas crítico-emancipatórias:

- penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira;
- questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo;
- articular igualdade e diferença;
- resgatar os processos de construção das novas identidades culturais;
- promover experiências de inteiração sistemática com os “outros”;
- reconstruir a dinâmica educacional;
- favorecer processos de empoderamento.

## **CONCLUSÕES**

Iniciou-se essa pesquisa baseada na dificuldade dos professores que estão atuando nas escolas que se apresentam multiculturalmente.

O fenômeno migratório, devido as guerras, desastres naturais, perseguição política, fome entre outros, têm acentuado essa realidade nas escolas por todo o mundo.

Partindo das análises dos dados dos currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, verifica-se que ainda não há por parte das universidades de modo geral uma preocupação com a formação do professorado para a interculturalidade, diante da escassez das disciplinas ofertadas e o tempo dado a essa formação em específico.

Pensar na formação do professorado para essa realidade é uma ação basilar, de modo a subsidiar as práticas pedagógicas para a mitigação de possíveis violências curriculares.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Dados sobre refúgio no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 12 set. 22. 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASALI, A. **O espelho III**. A identidade e o outro: aforismos provocativos. Texto inédito, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**. Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez.1999. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevistaniv2.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

SUYEYASSU, Sueidy Pithon. **Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

## ENTRE O CHÃO DAS ESCOLAS SITUADAS NO CAMPO E A NUVEM: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PAIS E RESPONSÁVEIS DURANTE A PANDEMIA

Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva

### RESUMO

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre o acesso à internet e os desafios dos pais e responsáveis em articular as demandas pedagógicas das escolas situadas no campo do município de Itaúna/MG em tempo de pandemia. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento e contempla uma abordagem de cunho exploratório, na perspectiva de uma abordagem qualitativa, haja vista as necessidades e especificidades que a pandemia desenterrou e se fizeram caras à pesquisa. O procedimento utilizado foi questionários semiestruturados por meio de um link do google forms, os quais destinaram-se à comunidade de pais e responsáveis. O resultado nos possibilitou verificar um cenário não só no que diz respeito ao acesso à internet pelos participantes da pesquisa, mas também como foram seus desafios frente às demandas pedagógicas enviadas pela escola. Existe uma lacuna imensa no que diz respeito ao chão da escola situada no campo e o acesso não só à internet, mas o acesso a uma escola que seja do campo. Esse desvelamento leva à constatação de que essa escola seja ainda o *lócus* de uma educação desconectada não só do acesso ao mundo virtual, mas dos textos e dos contextos de seus sujeitos. Para que a escola se torne uma escola do campo, o primeiro passo é pisar no mesmo chão dos alunos e alunas matriculados nas escolas, fazendo com que eles se tornem protagonistas da escola. Os desafios enfrentados durante a pandemia foram essenciais para se pensar em (trans)formar essa escola.

**Palavras-chave:** Escola do campo; Escola no campo; Comunidade de pais e responsáveis; Pandemia.

### INTRODUÇÃO

Este estudo representa um recorte da pesquisa de doutoramento por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, na linha de pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura sob a orientação do professor doutor Alípio Márcio Dias Casali. O objetivo foi compreender e refletir sobre os desafios enfrentados pela comunidade de pais e responsáveis sobre as demandas relacionadas às práticas pedagógicas em tempo de pandemia e o acesso à internet pelas famílias.

Esse recorte apresenta o cenário de quatro escolas de tempo integral situadas no campo do município de Itaúna/MG. As aulas foram interrompidas devido à pandemia e, por meio dessa interrupção muitos problemas foram desenterrados nos mostrando por meio de outras lentes e outras facetas, quem é o nosso aluno e aluna, quais são seus textos e seus contextos e o quão longe a escola está da realidade de seus alunos e alunas. E, essa afirmativa, não tem como intenção culpabilizar a escola, mas sim em rever as suas práticas, as suas interpretações com relação à arquitetura curricular e, principalmente a adequação do projeto político pedagógico à realidade em que ele deve se manifestar, sobretudo no que diz respeito à articulação com a comunidade de pais no sentido de participação, de envolvimento com a aprendizagem dos alunos e alunas, e outras tantas “exigências” que a escola direciona para as famílias.

Cabe à escola se (trans)formar e ser a melhor escola a que os alunos e alunas têm direito e a melhor escola que os pais desejam para seus filhos e filhas, respeitando as condições e as histórias de cada família.

## **METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA**

A proposta da natureza qualitativa da pesquisa traz em si a possibilidade que ela muito contribuiu para a compreensão de muitos fatos que ocorrem em torno do objeto pesquisado levando em conta o contexto, a visão e a liberdade das pessoas envolvidas na pesquisa, pois todas deram significados às coisas e estes significados que deram sentido à pesquisa. Chizzotti (2003), afirma que o termo qualitativo

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (p. 221)

Uma pesquisa qualitativa é caracterizada quando se leva em conta o contexto naturalístico, e em que conhecer apenas o fato não é suficiente, é necessário saber em que contexto acontece o fato e levando em conta os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. E nesse ato de pesquisar, como nos assevera Chizzotti (2018), o pesquisador deve esforçar-se para a compreensão das necessidades, das expectativas e dos sentimentos das pessoas, mas abastecido de conhecimentos que o amparam no processo e no ato da pesquisa.

No intuito de conhecer e compreender e os contextos dos alunos e alunas para uma adequação da escola para com eles, assim que as aulas presenciais foram interrompidas e, logo após iniciamos em modo remoto, enviamos um questionário para as gestoras de quatro escolas de tempo integral situadas no campo do

município de Itaúna para que elas passassem às famílias por meio do WhatsApp, pois esse era o único meio de comunicação entre escola e famílias. O link foi elaborado pelo google forms e obtivemos um cenário no que diz respeito ao acesso à internet pelos alunos e alunas das comunidades rurais e quais eram os seus desafios.

Após a realização e transcrição dos preenchimentos dos questionários, fizemos a análise de conteúdo dos mesmos. “A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, apud FRANCO, 2003, p.20). Como discute a autora, a Análise de Conteúdo busca o conhecimento daquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça na pesquisa, ou seja, busca outras realidades através das mensagens, sendo, portanto, um conjunto de técnicas apropriado para o trabalho com as respostas dadas aos questionários e com as entrevistas.

De acordo com Santos (2020 p. 6), “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”, isso nos mostra que a gravidade da pandemia está diretamente relacionada ao grau de vulnerabilidade da sociedade impactada e à capacidade que a comunidade tem de se recompor rapidamente ao seu estado de origem. Mas qual é o estado de origem das escolas situadas no campo? Como seria esse impacto causado pela pandemia nas escolas situadas no campo?

Entretanto, nesse primeiro momento, a intenção foi, a priori, apenas conhecer um pouco do chão da casa dos alunos, haja vista que esse espaço se transformou em um espaço de práticas pedagógicas no momento de pandemia e a **arquitetura curricular das escolas, por incrível que pareça, tomou a sua devida e legítima proporção.**

Com relação ao espaço escola e a educação, muitas especificidades foram desenterradas, e era preciso agir rápido, pois como assevera Santos (2020), “a irrupção de pandemia não se compagina com morosidade, exige mudanças drásticas.” (p.6).

Iniciamos coletando informações que ajudassem a delinear, nesse caso específico e urgente, sobre o acesso à internet e os desafios encontrados por parte das famílias dos alunos e alunas matriculados e matriculadas nessas quatro instituições localizadas no campo da Rede Municipal de Itaúna enviando o questionário a cento e noventa famílias, sendo que apenas 53% deram retorno.

De acordo com a primeira escola, apenas 64% das famílias possuem internet na residência, 11% utilizam em outro espaço e 25% não tem acesso. Esse “outro espaço”, algumas famílias explicaram que tem situações que as crianças se deslocam para um lugar mais alto para captar o sinal ou a internet é ligada na sede

(na casa do patrão) e que, em muitas ocasiões ela só é ligada quando o patrão está no local, geralmente nos finais de semana. As comunidades que possuem um melhor acesso e funcionamento da internet são escolas localizadas perto da rodovia ou que ficam perto de condomínios de classe média alta, local de trabalho e moradia da maioria das famílias. Apenas uma escola tem 100% de acesso à internet, seja em casa ou em outro espaço.

Outro dado importante é que mais de 95% dos alunos e alunas utilizam apenas o celular para acessar a internet, e o plano utilizado pelas famílias em sua maioria é limitado, além de ter um, no máximo dois aparelhos apenas na residência, utilizam a internet com limitação e apenas quando os responsáveis chegam do trabalho.

Perguntamos também às famílias sobre o conhecimento de plataformas para viabilização das aulas on-line, sendo que, cerca de 85% não tinham conhecimento. Para finalizar, perguntamos qual era a maior dificuldade que as famílias estavam tendo nesse período com relação à escola, às aulas e quais as sugestões dariam para melhorar as aulas e a interação, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 01: Desafios enfrentados pelas famílias dos alunos e alunas no período remoto e sugestões:

Desafios enfrentados pelas famílias das crianças no período remoto	Sugestões dadas pelas famílias das crianças para as aulas remotas
<p><i>“O cotidiano doméstico atrapalha muito,”;</i></p> <p><i>“Dispersa muito, e o ensino fica tocado”;</i></p> <p><i>“o aluno não aprende”,</i></p> <p><i>“a gente não sabe explicar”, “elas não entendem”</i></p> <p><i>“Trabalho o dia todo”, “não tenho horário”</i></p> <p><i>“O acesso a internet”;</i></p> <p><i>“Explicar ao meu filho a atividade pelo celular..”</i></p>	<p><i>“Mais explicação”</i></p> <p><i>“Seria melhor se TODOS conseguissem assistir a professora deles remotamente.”</i></p> <p><i>“Interagir diretamente com a criança por chamada de vídeo...”</i></p> <p><i>“Fazer video explicativos das actividades”</i></p> <p><i>“A sugestão seria melhorar sinal d net.”</i></p> <p><i>“Material pedagógico para as crianças do primeiro e segundo período, todas as outras séries tem , os pequenos também merecem e iria nos ajudar bastante”</i></p>



<p><i>"Às vezes ter que explicar algo que nem me lembro"</i></p> <p><i>"Prender a atenção do meu filho"</i></p> <p><i>"Ter que disponibilizar o telefone para criança"</i></p> <p><i>"Enviar as respostas ao professor uma vez que minha internet é de chip e o sinal é péssimo"</i></p> <p><i>"A paciência em ensinar"</i></p> <p><i>"Manter a criança concentrada nas atividades"</i></p> <p><i>"As dificuldades que às vezes a criança tem"</i></p> <p><i>"Dificuldade para aprender"</i></p> <p><i>"Necessidade de ter um acompanhante para criança, sozinho ele não faz"</i></p> <p><i>"Tempo para ajudar a criança."</i></p> <p><i>"A gente mesmo interceder e explicar as atividades do modo correto"</i></p> <p><i>"Acho que ensino remoto não é bom quanto à aula presencial"</i></p> <p><i>"Às vezes não tenho tempo necessário para ajudar"</i></p> <p><i>"A internet cai muito!"</i></p> <p><i>"A falta de explicações corretas pra criança entender a matéria!"</i></p> <p><i>"Para mim está tranquilo"</i></p> <p><i>"A dificuldade com a internet"</i></p> <p><i>"Tempo, pois também trabalho e tenho que conciliar o tempo"</i></p>	<p><i>"Pedir mais atividades para as crianças se esforçaram mais."</i></p> <p><i>"Fazer as aulas em vídeos online seria melhor para a aprendizagem das crianças"</i></p> <p><i>"Aumentar o horário porque tem dias que não consigo mandar para professora a tempo"</i></p> <p><i>"Acredito que em meio o que será ensinado, usar palavras e frases mais claras e de fácil entendimento para crianças que ainda estão iniciando, como os de 1* e 2* período"</i></p> <p><i>"Ter um horário q se encaixe com o nosso e ser bem específico com a criança"</i></p> <p><i>"Mais participação dos professores"</i></p> <p><i>"Não tenho sugestões para aula remoto precisamos voltar já para escola"</i></p> <p><i>"Cobrar mais e ter explicações das materias , acho q deveria fazer correção das atividades por aluno no particular assim poderia ver o que ta aprendendo ou nao!"</i></p> <p><i>"Que alguns professores fizessem mais aulas de vídeo chamada"</i></p> <p><i>"Mais interação entre as crianças."</i></p> <p><i>"A professora poderia fazer vídeos para chamar atenção da criança para as atividades propostas, assim despertam ainda mais o interesse da mesma participar."</i></p> <p><i>"Gostaria que tivesse aulas on-line, as crianças teriam contato com os"</i></p>
---	---

<p><i>“Em ele prestar atenção nas atividades q vcs propõe”</i></p> <p><i>“Tempo”</i></p> <p><i>“O acesso a internet”</i></p> <p><i>“Os horários, eu trabalho tenho que estar com telefone, chego cansada tenho que dar banho , fazer janta ficou muito difícil viu .”</i></p> <p><i>“Minha maior dificuldade no momento é que eu trabalho fora e posso gravar os vídeos só a noite”</i></p> <p><i>“Às vezes o horário,devido ao meu serviço,”</i></p> <p><i>“Fazer a criança se concentrar”</i></p> <p><i>“Tenho 1 so telefone e minhas 2 meninas e trabalho fora.”</i></p> <p><i>“Não poder ta ensinado o tempo todo por causa do meu trabalho me dificulta”</i></p> <p><i>“Falta de interesse porque é muita atividades”</i></p> <p><i>“Pretender a atenção da criança”</i></p> <p><i>“Não é o mesmo que o ambiente escolar, é difícil da criança concentrar, poucas tarefas.”</i></p> <p><i>“As vezes desinteresse”</i></p> <p><i>“De explicar todas as dúvidas, achar a melhor forma para explicar”</i></p> <p><i>“Passar para o aluno o conteúdo”</i></p> <p><i>“Fazer a criança se interessar”</i></p> <p><i>“Ausência de interação social”</i></p>	<p><i>coleguinhas de turma e com a professora”</i></p> <p><i>“Mais tempo pra entregar atividades pois tem país que ficam dia todo fora e não podem pagar uma professora particular pra ensinar as crianças”</i></p> <p><i>“Volte as aulas”</i></p> <p><i>“Quero volte as aulas presenciais”</i></p> <p><i>“Vídeos aulas ao vivo contato direto com a professora”</i></p> <p><i>“Explicações feita somente pelo professor e, laives com interação das crianças, mais tarefas”</i></p> <p><i>“As explicações deveria ser feita somente pelo professor e não por vídeos de iutub, e as aula tinha q ser com laives com interação das crianças”</i></p> <p><i>“As aulas remotas deviam ser online pelo menos por uma hora ou menos pra tirar dúvidas ou esclarecer algo”</i></p> <p><i>“Aulas virtuais. Contato direto entre alunos e professores”</i></p> <p><i>“Achar metodos mais ludicos pra ensinar os alunos”</i></p> <p><i>“Foruns e debates”</i></p>
---	--

<p><i>“Concentração da criança.”</i></p> <p><i>“Enviar as respostas ao professor uma vez que minha internet é de chip e o sinal é péssimo</i></p> <p><i>“Muitas, as vezes a criança não fica querendo realizar as tarefas. Lugar de criança é na escola.</i></p>	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

## **A ESCOLA DO CAMPO E SEUS DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA**

As escolas situadas no campo têm suas especificidades, como todas as escolas. As reflexões que fazemos, e que foram desenterradas pela pandemia são: necessidade em (trans)formar uma escola no campo em uma escola do campo, ou seja, uma escola em que o sujeito tenha o direito de ser educado no lugar em que vive, e uma escola que ofereça a esse sujeito uma educação vinculada tanto às suas necessidades quanto às necessidades da contemporaneidade. Uma escola que reconheça seus textos e seus contextos e que lhes ofereça outros textos e outros contextos que possam ser desvelados e transformados. Uma escola que diminua a distância entre os pés no chão e a cabeça nas nuvens.

À escola que é situada no campo cabe interrogar aos governos democráticos a invisibilidade dessa modalidade e a ausência de políticas públicas que realmente se efetivem no chão da escola.

Para Arroyo (2004, p.12), é necessário “um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos.” Esse olhar deve ultrapassar os muros da escola no sentido de contemplar toda existência e significância dos sujeitos com seus textos e seus contextos.

De acordo Valente e Almeida (2022), registrado no relatório do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC),

[...] as soluções criadas e implantadas em algumas escolas mostram que os processos de ensino e de aprendizagem, antes centrados na sala de aula, podem acontecer em outros espaços, assim como as tecnologias digitais podem ser aliadas relevantes na educação, auxiliando o acesso à informação, a realização das atividades propostas e a interação tanto entre aluno e professor quanto entre os estudantes. (p.1)

O fato é que, um grande dificultador, com relação à interação entre escola e famílias que pertencem às escolas situadas no campo, o acesso à internet era algo

desafiador, pois apesar de terem o acesso em condições precárias (sinal, plano de dados limitado, localização, um aparelho apenas na residência), o uso que se faziam da internet era apenas para conversas em grupos de WhatsApp e facebook, tendo dificuldades para acessar plataformas, aulas audiovisuais e outras demandas propostas pela escola.

Nesse sentido, a escola teve a oportunidade de (re)conhecer a realidade de seus alunos e alunas e, acreditamos que, esse reconhecimento e respeito não desapareça com o fim da pandemia, mas que seja um fator primordial na elaboração de propostas e de objetivos para se alcançar uma educação de qualidade, pois quando uma educação é de qualidade ela atende à diversidade.

De acordo com o Relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (2020, p.75)

As lições desse momento pandêmico trouxeram à tona um discurso há muito propagado e pouco utilizado nas práticas curriculares/pedagógicas/educativas dos professores e professoras: contemplem os contextos, observem a realidade, conheçam seus alunos e alunas, conheçam as famílias, respeitem as diferenças (em qualquer esfera), construam atividades que tenham significados, tenham cuidado com a avaliação (ela serve para alavancar e não para punir), não sejam reféns do livro didático, enfim, são vários discursos que há tempos eram esperados para se transformarem em práticas e que, a pandemia (apesar de todo sofrimento, que fique bem claro) desenterrou.

## **O QUE A PANDEMIA DESENTERROU?**

Esse recorte da pesquisa desvelou, em grande medida, as aflições que muitas famílias passaram durante o período da pandemia e que passam durante toda a vida escolar de seus filhos e filhas. Muitas vezes a escola propõe atividades, práticas e até mesmo participações na vida escolar do aluno ou aluna desconsiderando o contexto das famílias, o que acaba por “definir” uma pseudo caracterização das famílias frente ao que a escola define como “participação efetiva na vida escolar dos filhos”.

De certa forma, tiramos grandes aprendizados desse momento histórico/pandêmico em fase de pesquisa. A pandemia (apesar da dor e apesar de sairmos mancos), trouxe uma reflexão e a urgência de ações imediatas, ações que, supostamente, estavam guardadas ou esperando o “momento certo” para colocá-las em prática, ou por simples morosidade do processo, mas esse “momento certo” estava suplantado por diretrizes abstratas e infundadas, incoerentes e inconsistentes. A pandemia desenterrou os direitos não só no chão da escola, mas também os direitos dos sujeitos que pisam nesse chão e que pensam sobre esse chão.

A certeza de que temos muitos desafios, mas, ao mesmo tempo, é também a certeza de que nós, professores e professoras, não podemos ser indiferentes com a realidade. A escola é do aluno e da aluna, e ela tem que ser uma boa escola, ela tem que cumprir com a sua função ancorada no respeito à diversidade e na real situação de nossos alunos e alunas.

É imprescindível a transformação das práticas pedagógicas e curriculares alinhadas aos contextos e os textos das comunidades escolares, pois só assim elas terão sentido, e é esse sentido que dará vida, concretude, materialização e personificação dos Projetos Políticos das escolas, com ou sem pandemia, pois ela sempre acreditará e fornecerá ferramentas que para que a andança e a significância sejam parceiras para quem ela é de direito. E deveras é propagado que o sol (tanto quanto as nuvens) é para todos e todas.

E é nisso que acreditamos!!!! Não acreditamos que essa ideia seja uma utopia ou ingênua. Sabemos das diversas facetas que interferem em uma escola para ela ser boa, sabemos das intenções políticas, neoliberais, e da desvalorização da escola e de seus sujeitos. Mas sabemos que, ainda há esperança!

As políticas públicas, o acesso à nuvem, a valorização do chão que pisam, a formação de professores, a gestão democrática e o respeito ao educando com seus textos e contextos hão de se fortalecerem e, não precisaremos de desenterrar mais nada, pois elas estarão ali vivas e presentes, mas teremos a crença e a vontade de (trans)formar! E isso, nos comove e nos move!!!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-

236 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf> acesso em abril 2020

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003

IBGE, Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 206 p.: il. - (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 44) ISBN 978-65-87201-98-6M IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/23/25888?detalhes=true> acesso em 2 de jun. de 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. ISBN 978-972-40-8496 1. CDU 347 - 2020

Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. (2020). Brazilian technology policies in education: History and lessons learned. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(94). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295>  
**Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação**  
<file:///D:/DADOS%20CETIC/PSI-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em jul. de 2022.

# POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA (BA)

Thais Almeida Costa

## RESUMO

Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são uma forma dos municípios consorciarem-se visando encontrar soluções comuns e locais para as políticas públicas em educação. O ADE da Chapada Diamantina é considerado um caso diferenciado de cooperação territorial em função dos princípios, metodologia e modo de organização da iniciativa, pautado, dentre outros elementos, na participação popular. Nesse ínterim, delinea-se o objetivo geral de estudo da presente pesquisa, que consiste em analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, pautada nos princípios da justiça curricular. A investigação apresenta abordagem qualitativa garantindo o contato da pesquisadora com o contexto investigado, que aconteceu, inicialmente, com a realização de uma pesquisa exploratória. A partir do contato com o campo, foram definidos os demais caminhos metodológicos e instrumentos de coleta de dados: análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas com representantes gerais do ADE da Chapada, representantes de profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as escolares), prefeitos/as e secretários/as de educação de três municípios integrantes da iniciativa. A partir dos dados coletados defende-se que o conceito de justiça curricular (PONCE, 2018), na articulação com o conceito de justiça social (FRASER, 2012), seja considerado como *conceito-chave* nas pesquisas críticas sobre política curricular, vinculado a uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

**Palavras-chave:** Arranjo de Desenvolvimento da Educação; Currículo; Justiça Curricular; Participação; Democracia.

## INTRODUÇÃO

Por Arranjos de Desenvolvimento da Educação compreende-se a atuação de um grupo de municípios, com proximidade geográfica, características sociais e educacionais semelhantes, que buscam trocar experiências, planejar em conjunto para solucionar colaborativamente dificuldades na área da educação (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 9/2011).

Nos municípios que integram ADE da Chapada Diamantina, por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*, disparado em anos eleitorais, são realizados fóruns escolares, debates coletivos com a participação da comunidade escolar, candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as, a partir de uma questão eminentemente curricular: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* A partir da sistematização das reivindicações coletivas, os/as candidatos/as a prefeito/a assinam publicamente um termo de compromisso, garantindo a execução das propostas elencadas, e, quando eleitos/as, têm as ações do governo municipal monitoradas e avaliadas pela Comissão de Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação (CAAFE), composta por representantes das escolas e comunidade, tendo em vista a qualificação das políticas públicas educacionais a partir do diálogo permanente. Nesse ínterim, delinea-se o objetivo geral de estudo da pesquisa: analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, pautada nos princípios da justiça curricular.

Como objetivos específicos estabelecem-se: a) realizar revisão sistemática de literatura sobre os temas “arranjos de desenvolvimento da educação” e “currículo”; b) investigar a organização do ADE da Chapada Diamantina, identificando os princípios que originaram a sua fundação, as contradições e os desafios enfrentados ao longo da trajetória; c) analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* realizada em municípios integrantes do ADE da Chapada Diamantina, buscando compreender em que medida possibilita a participação democrática dos/as profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares) na definição de qual educação pública desejam; d) analisar, nos registros dos fóruns de educação *Dia E*, dos municípios do ADE da Chapada que realizaram a ação em 2020, as demandas apresentadas pela comunidade escolar na articulação com as dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática; e) compreender, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, as possíveis aprendizagens democráticas, desafios vivenciados e variáveis que interferem no processo de *Mobilização Sociopolítica*.

## **METODOLOGIA**

Ao almejar os objetivos anteriormente descritos, a primeira etapa de coleta de dados consistiu na realização de onze entrevistas semiestruturadas, utilizando a plataforma Zoom, com sujeitos que pudessem relatar o processo histórico de constituição do Arranjo da Chapada Diamantina e do processo de *mobilização sociopolítica*. Após as primeiras entrevistas, a compreensão aprofundada sobre o processo ocorreu por meio da análise documental dos registros dos últimos Fóruns



de Educação, *Dia E*, dos oito municípios que o realizaram em 2019, onde estão documentados os anseios e desejos da comunidade para a educação pública. O aprofundamento da coleta de dados foi assim realizada: a) entrevistas semiestruturadas com prefeitos e/ou secretários de educação de três municípios selecionados; b) observação participante, por meio da plataforma Zoom, do processo de composição e formação das CAAFes em cada um dos municípios selecionados; c) observação participante, por meio da plataforma Zoom, de dois encontros interterritoriais das CAAFes, com a participação de representantes de todos os municípios do ADE; c) realização de entrevistas semiestruturadas com representantes de professores/as, coordenação pedagógica, direção pedagógica e técnicos/as das secretarias de educação que atuam nas CAAFes dos três municípios selecionados.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Aborda-se o debate sobre política educacional e ciclo de políticas tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça social (FRASER, 2012) e justiça curricular (PONCE, 2018). A justiça curricular, bem como as suas dimensões (conhecimento, cuidado e convivência democrática), são apresentadas como referencial teórico de análise de políticas de currículo a partir de dois eixos de discussão: a) análise sobre a macro política curricular brasileira no contexto de produção da Base Nacional Curricular Comum, apontando suas contradições e desafios; b) análise sobre a micropolítica curricular no contexto de produção participativa da *mobilização sociopolítica* do ADE da Chapada

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível perceber, no contexto de produção curricular da *mobilização sociopolítica* do ADE da Chapada, a emergência proposições curriculares alinhadas às dimensões da justiça curricular (PONCE, 2018), essenciais para alcance da justiça social (FRASER, 2012). Observou-se a constituição de um contexto de produção de política de currículo participativa, onde se disputam sentidos curriculares e constroem-se aprendizagens alicerçados nas seguintes proposições: a) Sobre a dimensão do conhecimento, evidenciou-se a demanda por conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças culturais e o diálogo entre os diversos saberes existentes, atrelados a epistemologias promotoras da justiça cognitiva e inclusão social; b) Sobre a dimensão do cuidado, observou-se a afirmação e luta pelos direitos essenciais, face à exigência de um Estado responsivo às necessidades educacionais e sociais, alinhando-se às demandas de justa distribuição igualitária dos recursos educacionais, para redução das desigualdades; c) Sobre a dimensão da convivência democrática observou-se a luta pela democratização das relações

sociais, para que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática da educação e fortalecimento da participação coletiva, exigindo-se representatividade no interior da escola e fora dele. As aprendizagens democráticas produzidas nesse contexto são essenciais para as lutas por representação, fortalecimento político necessário para alcance da justiça social.

## CONCLUSÕES

Na defesa por políticas de currículo progressistas, na contramão da BNCC, alinha-se ao sonho por justiça social enquanto horizonte da justiça curricular, construção de um currículo contra-hegemônico pautado nos interesses dos grupos com menor vantagem (CONNELL, 1995). Defende-se que as pesquisas críticas sobre política curricular tenham a justiça curricular como *conceito-chave*, conceito que possibilite discutir as lutas de poder e intenções presentes em qualquer contexto de produção curricular, tendo em vista a construção de uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9, de 30 de agosto de 2011. **Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8851-pcebo09-11-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pcebo09-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 31/05/2019.

CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Herder Editorial. Edição do Kindle (Spanish Edition), 2012.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html> Acesso em: 13/10/2020.

## EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

---

## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Andréia Regina Silva Cabral Libório; Marina Graziela Feldmann

### RESUMO

O presente estudo trata-se de um recorte da tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de formação de educadores, parte da seguinte questão: Como a Educação Escolar Quilombola está constituída nos currículos dos Cursos de Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)? O objetivo geral centra-se em: Investigar quais e como as concepções, acerca dos conhecimentos com relação à Educação Escolar Quilombola, enquanto uma Modalidade de Ensino da Educação Básica e no tocante aos povos e/ou quilombos/comunidades quilombolas, evidenciam-se nos Projetos Pedagógicos de Cursos das Licenciaturas do IFSP, e, se são desenvolvidos nos currículos ao longo do percurso acadêmico, numa perspectiva decolonial. Ancorou-se no referencial teórico com base em estudiosos(as) do currículo, formação docente, diversidades, culturas, interculturalismo, interdisciplinaridade entre outros. A metodologia caracteriza-se predominantemente pela abordagem qualitativa, baseada nas técnicas de pesquisa bibliográfica e de análise de documentos. Os instrumentos de coleta utilizados foram o levantamento da literatura, de documentos oficiais e banco de dados abertos, e nos procedimentos de análise e interpretação de dados foram adotados a “Análise de Conteúdo” de Bardin (2016). Os resultados evidenciam que a concepção sobre o conhecimento dos povos e/ou comunidades quilombolas, na qualidade de sujeitos constituintes da sociedade brasileira, e a Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade de Educação, e de seus referenciais são incipientes, além de não evidenciarem a EEQ como uma modalidade da Educação Básica, conforme preconizam as legislações vigentes.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola; Povos e/ou Comunidades Quilombolas; Currículos; Culturas; Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

Com a publicação do Parecer n.º 7/2010 – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) e da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, a EEQ passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Em 2012, em face das diversas lutas do movimento negro e do movimento quilombola, com a publicação do Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 e Resolução n.º 8, de 21 de novembro de 2012, estabeleceram-se as DCNEEQ, as quais garantem o atendimento às especificidades da EEQ na educação dos/das quilombolas, principalmente no que se refere à construção dos currículos e

propostas pedagógicas, os quais devem observar as necessidades das comunidades quilombolas e com a efetiva participação dos membros delas, bem como trata da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EEQ.

As DCNEEQ (BRASIL, 2012a, p. 4; 2012c, p. 4 – grifos nossos) destacam que precisam estar presentes nos currículos: “[...] as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico [...]”.

Apesar de ser um considerável avanço no campo das legislações a publicação das DCNEEQ (2012c), fruto da luta dos movimentos negros e quilombolas, ainda há um longo caminho a percorrer para que, de fato, efetive-se a EEQ, bem como a constituição de currículos em que seja considerada a diversidade étnica, social, histórica, cultural, política e econômica dos quilombolas. Nesse sentido, da mesma forma é grande o desconhecimento.

## SÍNTESE DO REFERÊNCIAL TEÓRICO

O presente estudo ancorou-se no referencial teórico com base em estudiosos(as) do currículo, formação docente, diversidades, culturas, interculturalismo, interdisciplinaridade entre outros, tais como: Freire (1981; 2014; 2015), Forquin (1993), Gimeno Sacristán (1999; 2002; 2007; 2008; 2013; 2017), Silva (1995a; 1995b; 2016), García (1992; 1999), Fazenda (2001; 2003; 2011), Morin (2003), Candau (2005; 2013; 2014), Gomes (2005a; 2005b; 2007), Arroyo (2010; 2011; 2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Moreira (1995), Feldmann (2003; 2008; 2009), Kilomba (2019), Almeida (1998; 2004; 2008; 2011), entre outros, os quais tratam sobre a temática quilombo, legislações e prescrições curriculares sobre a Educação Escolar Quilombola etc.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa baseia-se predominantemente na abordagem qualitativa. Chizzotti (2014, p. 53), à luz das ideias de Cicourel (1964), salienta a abordagem qualitativa como uma possibilidade aos pesquisadores de contestação da “[...] neutralidade científica do discurso positivista [...]” e a asseveração no que tange à “[...] vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais [...]”, e se comprometem com “[...] a prática, emancipação humana e transformação social [...]”.

As técnicas de pesquisa escolhidas, aproximam-se da pesquisa bibliográfica e de análise de documentos. Com relação às técnicas de pesquisas empregadas, iniciou-se a partir da *pesquisa bibliográfica* para apreciação e seleção da literatura acerca do tema em evidência. Por sua vez, os conteúdos da análise de documentos consistem em textos que “[...] ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é,

ainda, matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidenciou-se que a construção dos currículos dos cursos habitualmente restringe-se por vezes ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e à comissão de PPC, que acompanha a elaboração, a implantação e implementação, não abarcando assim, em sua totalidade, a participação da comunidade, ou seja, não há a efetiva participação de todos/as os/as agentes curriculares, principalmente dos/das estudantes. Esses currículos são corporificados então por conhecimentos escolhidos por um grupo seletivo, aqueles que os escrevem, e essa narrativa de determinada cultura selecionada fica evidente ao olharmos para a insignificância da população quilombola nesses cursos.

Realça-se que a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, trazia em seu corpo que os conhecimentos referentes às modalidades de educação englobavam as *diferentes áreas do conhecimento*.

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabelece como uma das “finalidades e características” dos Institutos Federais a orientação de uma formação que beneficie a: “IV – [...] consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, *sociais e culturais locais*, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento *socioeconômico e cultural* no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008b, p. 4 – grifos nossos).

Evidencia-se, por conseguinte, a importância da abordagem da temática referente à EEQ nesses cursos, em virtude de os povos e/ou comunidades quilombolas serem invisibilizados no campo dos estudos e na constituição dos currículos escolares e, conforme legislações, dissertações de mestrado e teses de doutorado já têm demonstrado, principalmente no que se refere aos estudos sobre formação inicial de professores, objeto desta análise.

Assim como assinala Silva (2016), à luz das ideias de Bourdieu e Passeron (1970), a cultura que propende a ser reproduzida nas IE e nos currículos escolares e de formação docente é a cultura dominante, que comumente é corporificada por uma visão eurocêntrica, em que a “reprodução social” centra-se na sucessão de “reprodução cultural” dominante, porque é por meio dela que se garante a reprodução mais vasta da sociedade. Por conseguinte, a cultura mais prestigiada e com valor social “[...] é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir” (SILVA, 2016, p. 34).

É notório ainda que os Cursos que apresentam algum conhecimento referente aos povos e/ou comunidades quilombolas trazem-no de forma ampla, apenas fazendo a menção sem o devido aprofundamento e articulação entre os elementos constitutivos dos currículos, o que pode incorrer na superficialidade, de forma

fragmentada e sem a articulação entre os componentes curriculares e/ou outros conteúdos, acarretando ainda estereótipos e diversas atitudes do “currículo turístico”, os quais não aprofundam as questões concernentes à diversidade cultural.

Enfatiza-se que tais conhecimentos possibilitam a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, além de transversal, e poderiam ser previstos e tratados de forma articulada entre os diferentes componentes curriculares, de modo a possibilitar uma formação mais contextualizada e integrada. Portanto, faz-se necessário repensar e redesenhar a arquitetura dos currículos a partir de uma perspectiva decolonial e humanizadora de modo a evidenciar as especificidades da EEQ, bem como das comunidades.

## CONCLUSÕES

Evidenciou-se por meio desta pesquisa que ainda são escassos os trabalhos acadêmicos com relação à formação docente e currículos da EEQ, principalmente no campo das teses. O repertório de estudos sobre a EEQ ainda é restrito, especialmente acerca da implementação das DCNEEQ e da inserção da cultura do povo quilombola no âmbito dos currículos escolares. Mais especificamente, no campo da formação docente (inicial), nas licenciaturas voltadas para a modalidade de ensino: Educação Escolar Quilombola, evidenciou-se que há uma lacuna de pesquisas e, ao verificar as principais tendências das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, foi possível perceber que elas são insuficientes no que tange a uma proposta curricular que valorize os aspectos culturais do povo quilombola, no âmbito dos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as.

Portanto, a questão quilombola precisa fazer parte do universo escolar, currículos e práticas educativas, desde a Educação Infantil, para o rompimento desse silenciamento que faz parte do racismo estrutural, resquícios do projeto colonial e, quem sabe, uma educação que atenda às especificidades, pluralidades e diversidades das comunidades.

Lamentavelmente, ainda há desconhecimento sobre o povo quilombola e invisibilidade dele nos currículos e práticas educativas, assim como a respeito da EEQ como uma modalidade da Educação Básica.

Enfatiza-se a importância de um olhar atento para a EEQ, que é um direito dos estudantes quilombolas, seja em escolas localizadas ou não nos territórios quilombolas, conforme estabelecem as DCNEEQ na Educação Básica – aprovada pela Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012 e demais dispositivos legais, bem como a relevância da valorização e do fortalecimento das culturas nos currículos, especialmente da formação de professores/as.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel González Arroyo. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n.º 42.839**, de 4 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 3.º da Lei 9.757, de 15.09.97, que dispõe sobre a legitimação de posse de terras públicas aos remanescentes das comunidades de Quilombos. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-42839-04.02.1998.html> Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm) Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.º 7/2010. 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf) . Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. 2010b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR) Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2011. Brasília, DF: CNE, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB n.º 16/2012. 2012a. Disponível



em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pcebo16-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pcebo16-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** na Educação Básica. 2012c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11063-rcebo08-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-%20pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11063-rcebo08-12-pdf&category_slug=novembro-2012-%20pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Org. Amílcar Pereira Araújo. Brasília: Fundação Vale, 2014. Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes\\_afro\\_sala\\_de\\_aula.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf) Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 5. ed. 1. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. (Série Legislação, n. 248.)

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Maria Vera (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Maria Graziela (org.). **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo. Editora Senac, 2009. p. 71-81.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores**: currículo, contexto e culturas. Curitiba: Appris, 2018.

FELDMANN, Marina Graziela. **Discussões em aula**. Disciplina: Formação de educadores e escola na contemporaneidade: currículo na diversidade. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a reação teoria-prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível**. Artmed, 2007. p. 15-40.

GIMENO SACRISTÁN, José. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In: PARASKEVA, João M. (org.). **Educação e poder**: abordagens críticas se pós-estruturais. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 69-95.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana María. Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1052-1068, jul./set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>. Acesso em: 27 mar. 2021.

HOOCKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de território quilombola perguntas & respostas**. Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária. Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ. **Regularização de Territórios Quilombolas** Atualizado em 13.04.2017. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas\\_respostas.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf) Acesso em: 4 maio 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios do racismo. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivan F. **Currículo**: teoria e história. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995<sup>a</sup>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b.

## ENTENDIMENTO DE CURRÍCULO: DA CONCEPÇÃO TEÓRICA AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA.

Cássia Ávila Duarte

### RESUMO

Esse estudo entende o currículo como um campo em disputa, que, desde a sua concepção até os dias atuais, abarca discussões sobre o currículo e sua finalidade educativa, com isso, objetiva refletir sobre o entendimento do currículo e suas finalidades formativas em cada uma das suas concepções: tradicionais, críticas e pós-críticas, assim como, o conceito de competência como referencial de ensino e aprendizagem. Ancorada na abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica, considera o percurso da teorização do currículo de Silva (2007), o histórico do conceito de competência de Chizzotti e Casali (2012), a definição de competência da BNCC (2017) e as implicações da competência como núcleo do currículo de Simionato e a Hobold (2021). Como resultado identifica amplo e complexo debate em torno do novo padrão normativo dos currículos por competências, considerando que a proposta de currículo que tenha a competência como concepção nuclear concentra as atenções na dimensão técnica da formação com competências e habilidades predefinidas, com intuito de desenvolver capacidades de adaptação contínua do sistema produtivo.

**Palavras-chave:** currículo; finalidade da educação; competência.

### INTRODUÇÃO

Esse estudo visa refletir sobre o entendimento do currículo e as finalidades da formação em cada uma das suas concepções: tradicionais, críticas e pós-críticas, refletindo sobre o conceito de competência como referencial de ensino e aprendizagem e suas implicações na formação, quando a competência é nuclear de orientação do curso.

### METODOLOGIA

O trabalho ancora-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica, por meio do percurso da teorização do currículo de Silva (2007), o histórico do conceito de competência na educação de Chizzotti e Casali (2012), a definição de competência da BNCC (2017) e as implicações do conceito de competência como núcleo do currículo de Simionato e a Hobold (2021).

### SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se que o currículo precede a sua teoria, pois a sua teorização partiu inicialmente da descoberta da sua existência, para descrevê-lo e explicá-lo, com isso, de acordo com Silva, (2007) a teorização do currículo “representa, reflete,

espelha a realidade” (p.11), conceito esse que houve modificações que apresentaremos a seguir.

A origem etimológica da palavra currículo vem de *Curriculum*, do latim, que remete à “pista de corrida”, se o currículo se remete a percurso, é passível a reflexão sobre qual finalidade desse caminho.

Responderemos a essas questões nesse estudo, considerando cada uma das perspectivas de currículo: tradicionais, críticas, pós-críticas e o conceito de competência como referencial de ensino e aprendizagem, de modo a refletir sobre a que currículo nos deparamos hoje, considerando a Base Nacional Comum Curricular que é a referência curricular obrigatória da educação básica e norteadora dos currículos de formação docente.

Revedo o conceito de currículo, nos deparamos com as teorias tradicionais de currículo se consolidaram embasadas nas concepções de Bobbit (1918) que via como necessária a institucionalização da educação de massas para essa ascensão da sociedade e Tyler (1976) que desmembrou as ideias de Bobbit, descrevendo o currículo como: plano de ensino, com objetivos especificados, a serem alcançados por experiências, que ao final são avaliadas.

Nessa perspectiva de currículo, a finalidade da educação passou a ser a formação de sujeitos para atuação nas fábricas, com um currículo que visa “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva ,2007, pag.12), baseada no modelo de organização fabril de Taylor.

As teorias críticas de currículo emergiram a partir da década de 1960, questionando as estruturas educacionais tradicionais, desconfiando do status quo e responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Tais teorias foram embasadas nas concepções teóricas do marxismo, com uma releitura, para além de suas concepções iniciais e nos ideários da Escola de Frankfurt.

Nessa perspectiva a finalidade da educação é de formar pessoas para emancipar-se em todos os pontos da sua vida: social, econômico, educacional.

As teorias pós-críticas de currículo emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, para questionar o *status quo* de preconceitos que se estabelecem na sociedade com o currículo tradicional, com problematizações para além dos questionamentos das teorias críticas, direcionando ao foco principal da educação, o sujeito e buscando compreender os estigmas étnicos e culturais, tais como racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas.

Nessa perspectiva a educação tem a finalidade de combater a opressão de grupos minoritários ou marginalizados, lutando por sua inclusão no meio social, por meio de um currículo multiculturalista.

A transição entre as diferentes teorizações de currículo não ocorreu de forma uniforme e consensual, o currículo se consolidou ao longo da sua história como um campo de disputa, de acordo com Arroyo (2013). Nesse sentido, vemos que a disputa pelo território do currículo sempre existiu e tem se intensificado nas últimas décadas, em especial com o conceito de competência.

De acordo com Chizzotti e Casali (2012), a globalização no século XXI promoveu a progressão do capitalismo em escala mundial, o que ocasionou na integração internacional dos processos econômicos, financeiros, políticos e culturais. Com isso, de acordo com os autores, a educação se tornou “ingrediente do desenvolvimento e competitividade” (pag. 14), sendo integrada às agendas políticas educacionais, com objetivo de cumprir as funções econômicas, sociais e políticas.

Discussões sobre o conceito de competência, foram iniciadas pelo Conselho da União Europeia, em 1996, na Suíça, de acordo os autores, foi parte dos diversos estudos da OCDE entre 1997 e 2003, que ao final propôs nove competências-chave que visa o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade. O conceito de currículo por competências é fruto desse amplo debate e das proposições advindas dele, tornando-se um novo paradigma normativo para as políticas educacionais.

No Brasil o conceito de competência se estabeleceu no sistema educacional por meio da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece as aprendizagens essenciais para a educação básica, de modo a assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais e define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017), com isso, tornou-se referência nacional para a constituição ou revisão dos currículos de formação docente.

Nessa perspectiva de currículo, ressaltamos que a finalidade é a formação do favorecer o pensar e o agir, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os debates em torno do novo padrão normativo dos currículos de formação, referido pelo conceito de competências é amplo e encontra uma maior complexidade devido aos diferentes entendimentos.

Sacristán (2011) aponta que há três interpretações majoritárias de competência, em que a primeira delas entende que “a organização da aprendizagem [...] pretende

consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade” (Pag. 13). A segunda delas, carrega uma visão utilitarista, cujo foco “é representado pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é condição primordial” (pag. 14). A terceira delas entende que o “ensino por competências é representado por planejamentos para os quais [...] o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana” (pag. 14), essas diferentes compreensões justificam o amplo debate em torno do currículo por competências que estamos vivendo na educação hoje.

## CONCLUSÕES

Partindo das discussões realizadas nesse trabalho, consideramos que a questão principal não seria a existência do termo competência no campo da educação, mas um currículo que tenha a competência como concepção nuclear de orientação do curso.

Esse modelo curricular, de acordo com Simionato e a Hobold (2021), estabelece uma “grade” formativa, que concentra as atenções na dimensão técnica da formação com competências e habilidades predefinidas, com intuito de desenvolver capacidades de adaptação contínua do sistema produtivo, capitalista, em que os valores se constroem de acordo com a demanda do mercado. Essas considerações encontram-se em consonância com as reflexões de Chizzotti e Casali (2012), que apontaram a integração da competência às políticas educacionais, visando que a educação cumpra as funções econômicas, sociais e políticas.

Entendemos que há necessidade de criar caminhos que contemple o acesso ao conhecimento, aos procedimentos, à valores, que contribuam para a transformação da sociedade, deixando-a mais humana e justa, porém sem perder o foco da finalidade da educação do nosso país, que visa “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) prevista no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabel](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabel)

[ece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrangente,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20oculturais](#). Acesso em 25 de out. 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP2\\_22DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP2_22DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 18 de out. 2022.

BOBBITT, Franklin. **The Curriculum**. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1918.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. O paradigma Curricular Europeu das Competências. **Caderno de História da Educação**, [S.l], v 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528> . Acesso em: 15 out. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências – O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n7ckq> Acesso em 27 de out .2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: Padronizar para Controlar? **Práxis. Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul. 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217826792021000300072&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000300072&lng=pt&nrm=iso). acessos em 26 out. 2022.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.



## ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Cassiana da Silva Wasilewski; Neide de Aquino Noffs

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre a formação e alfabetização desenvolvida em mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre 2018 e 2019. Os sujeitos da pesquisa as (os) professoras (es) alfabetizadores em exercício nas séries iniciais de três escolas da rede de ensino municipal de São Paulo, na região Oeste. Levantamos alguns aspectos da formação que se refletem na prática, elencando os conhecimentos essenciais que a(o) professor(a) alfabetizador apresenta na docência. Realizamos um estudo sobre os métodos de ensino da leitura e escrita e identificando aspectos da formação inicial que fundamentam as práticas na PMSP. A metodologia predominantemente qualitativa com análise documental, leitura bibliográfica específica e entrevistas, trilhando um referencial teórico com Braslavsky (1971), Ferreiro (1990 e 2006), Goodman (1995), Noffs (2018), Soares (2004 e 2018), entre outros. Foi elaborado um perfil das (os) profissionais alfabetizadoras(es) com a intenção de identificar as necessidades que envolvem o processo de alfabetização compreendendo quais aspectos da sua formação inicial (graduação) que contribuem efetivamente para uma ação pedagógica na alfabetização das crianças. Os resultados encontrados demonstraram a relevância que o professor alfabetizador compreende da formação inicial e ao longo da vida. O material que coletamos das entrevistas oferecem indicadores significativos e que ampliam a discussão sobre a área da alfabetização e a importância da formação dos professores alfabetizadores.

**Palavras-chave:** formação de professores alfabetizadores; docência; formação de professores; alfabetização; métodos de alfabetização.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa permitiu aprofundar a área de atuação em alfabetização na qual atuo há mais de 12 anos. Nessa pesquisa nos propusemos a elaborar um perfil de 10 professores alfabetizadores que lecionam em 3 escolas da Zona Oeste, na Diretoria Regional do Butantã da rede municipal de ensino de São Paulo, a fim de obter um maior entendimento acerca da formação inicial (graduação), da formação permanente desses profissionais que atuam em salas de alfabetização e que evidenciam os aspectos que contribuem efetivamente para uma ação pedagógica na alfabetização de crianças. A pesquisa demonstrou o perfil dos profissionais docentes que atuam em salas de alfabetização e trouxe alguns dados sobre a sua formação, o seu entendimento sobre “O que é alfabetizar?”, esclarece o percurso percorrido para ingressar na carreira do magistério público municipal, além de

trazer um material para o estudo e pesquisa acerca da alfabetização e dos métodos de alfabetização.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa, estudo de caso, por entendermos que favorece a compreensão dos significados que os professores pesquisados podem oferecer para o estudo, uma vez que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir em problemas que identificam. (CHIZZOTTI, 2017, p. 103)

A pesquisa teve como objetivo geral a elaboração do perfil das(os) professoras(es) efetivos em exercício que se encontram em salas de alfabetização. Nosso questionamento: Esses profissionais que passam em concurso e se tornam efetivos da rede municipal de educação de São Paulo possuem em sua formação subsídios que fundamentem a sua prática alfabetizadora? Esses fundamentos possibilitam que sua prática alcance os objetivos de ensino? Diante desses questionamentos e dos objetivos propostos, a pesquisa teve início com leitura de documentos e livros sobre os métodos de ensino da leitura, concepções de ensino-aprendizagem da leitura e contextos sobre alfabetização. Também abordamos uma linha histórica que envolve o ensino dos métodos de leitura e o movimento no Brasil trazendo para a contemporaneidade questões relacionadas a alfabetização de crianças, o ensino da leitura e escrita nas escolas. Após a coleta dos questionários e de posse da fundamentação teórica realizamos a tabulação dos dados coletados e fizemos a análise dos resultados que culminou na elaboração do perfil dos docentes alfabetizadores.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Iniciamos a escrita do referencial coletando informações importantes ao contexto da alfabetização e as contribuições do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse início situamos as metas que estão no PNE e relacionamos também as avaliações externas e instrumentos de avaliação que servem para levantar dados sobre a alfabetização. Além de debatermos a importância das discussões acerca do PNE e da BNCC no sentido de levantar questões relacionadas a alfabetização. Entendemos que políticas públicas voltadas a educação se relacionam com a formação inicial das (os) professoras (es), suas experiências docentes, contemplando os aspectos voltados para o processo de aprender intrinsecamente ligados na proposta de aprender que subsidiam o ensinar.

Dessa maneira, refletindo sobre o processo de alfabetização da educação brasileira, partimos da concepção que entende o aprendizado da escrita e da leitura sob o

ponto de vista do sujeito com base nos conhecimentos da psicogênese da língua escrita, tendo na psicolinguista argentina Emília Ferreiro a principal influência, dada a sua importante contribuição na pesquisa.

A alfabetização e o processo de ensino se constituem um campo de tensões dentro da educação. Enquanto uns entendem a necessidade de perceber o sujeito cognoscente como atuante na escola e na sociedade, capaz de construir conhecimentos, outros insistem em oferecer um ensino descontextualizado da vida social das crianças, ignorando os conhecimentos e contextos que elas trazem para a escola e que o ensino da língua escrita se dá pela imersão dos sujeitos cognoscentes em sua complexidade cultural.

Portanto, a compreensão dos aspectos da formação inicial e/ou continuada das(os) professoras(es) podem oferecer uma visão das lacunas existentes em suas práticas pedagógicas e demonstrar os desdobramentos na alfabetização de crianças.

Para compreender tais questões, tomamos como referência os métodos de alfabetização que existem, nos quais está a fundamentação teórico-metodológica que embasa o ensino da leitura e escrita no Brasil, uma vez que tal conhecimento alicerça as concepções dos profissionais docentes e suas práticas. Tratamos desse tema como referência em Berta Braslavsky (1971) e Magda Soares (2004 e 2018), dada a importância dos estudos mais recentes sobre os métodos trazendo a discussão para a contemporaneidade e entendendo que os processos de leitura e escrita são distintos, mas que ocorrem simultaneamente. Além de enunciar uma visão mais ampla do processo de alfabetização a que a autora Magda Soares chama de facetas da alfabetização. Já Berta Braslavsky oferece um aprofundamento em relação aos métodos utilizados para a leitura e sua forma de ensino ao longo da história e confere ao estudo um caráter detalhado acerca dos métodos em si e Emília Ferreiro trazendo os conhecimentos sobre a construção da escrita pela criança evidenciando as hipóteses que as crianças elaboram ao sair de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os docentes pesquisados encontram na faixa de 30 a 55 anos e apresentam experiência na alfabetização. Todos os professores cursaram na graduação Pedagogia. Nesses docentes não encontramos indivíduos abaixo dos 30 anos em salas de alfabetização.

Na coleta de dados identificamos que 80% fizeram magistério seguiram para a área da educação e 20% foram após o ensino médio e cursaram pedagogia.

Observamos, nesse grupo, uma tendência daqueles que cursaram o magistério em seguir na área sendo que muitos continuaram a sua formação ao longo da carreira e fizeram especializações *lato sensu* (70%) e destas, (30%) cursou *stricto sensu* (mestrado) também, 30% das(os) professoras(es) não realizaram nenhuma pós-graduação. Não encontramos nenhum professor com título de doutorado.

Todos os professores consideram de grande relevância as formações em serviço. Esses profissionais trabalham no mínimo 40h semanais (70%) e no máximo 70h semanais (30%), sendo que todos efetuam formação permanente. Os pesquisados afirmaram a relevância da formação inicial para a sua atuação, e destes, 60% destacaram o magistério como fundamental e muito relevante para sua formação citando a prática docente (90%) e (10%) se referiram ao trabalho em grupo. Além da importância de conhecer a psicogênese da língua escrita.

As formações permanentes também foram relevantes para a prática alfabetizadora como os programas: formações oferecidas pela rede municipal de São Paulo, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Programa Letra e Vida, pró-letramento, plano nacional de alfabetização na idade certa, Currículo da Cidade. Estas formações foram consideradas fundamentais para a prática alfabetizadora por trazer conhecimentos específicos sobre alfabetização, escrita e leitura. Os professores ainda revelaram a importância de compartilhar conhecimento, ter domínio do conteúdo e sobre a psicogênese da língua escrita; alguns citaram o magistério, BNCC e Currículo da cidade como importantes para os saberes dos professores. Além de terem relacionado também alguns teóricos importantes para o conhecimento do professor como: Paulo Freire, Levy Vygotsky, Henri Wallon e Emília Ferreiro.

## CONSIDERAÇÕES

Como já apresentamos anteriormente, os professores pesquisados apresentam um perfil específico em sua área. Em nossa análise foi possível perceber que, do ponto de vista dos professores, estes avaliam a sua formação inicial como fundamental para oferecer subsídios para o exercício da sua função, mas podemos inferir que na pesquisa há uma importância grande da formação continuada seja ela advinda de estímulos internos ao trabalho ou inerentes a própria pessoa do professor.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): código financiamento 001.

Agradeço o apoio financeiro da Fundação São Paulo – Fundasp.

## REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/ Edusp, 1971.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. **A Produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO. **Alfabetização em processo**. 17a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NOFFS, N. de A. **PIBID – PUC/SP: A Formação de Professores e seus desafios**. São Paulo: Arthgraph, 2018.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M.B. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1a. ed. 2a reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

## FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E INOVAÇÃO

Cláudia Rampazzo B. Ferreira; Joyce Mesquita Nogueira; Selma Rodrigues de Souza

### RESUMO

O presente artigo trata sobre a atuação do professor, a prática pedagógica e a inovação no ensino superior. Temos como objetivo discutir os desafios e as perspectivas da formação do professor. O referencial teórico contempla os estudiosos: Masetto (2013), Moran, Masetto e Behrens (2016), e Basso e Gonçalves (2021). A pesquisa constatou que para atender as exigências de atuar na sociedade contemporânea, ao qual reverbera na formação do aluno de graduação existe uma necessidade premente de inovar na práxis docente no ensino superior.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação de Professores; Ensino Superior; Inovação.

### INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre a formação de professores para 2030, e a necessidade da inovação frente a atuação da prática pedagógica no ensino superior. O objetivo é compreender a importância de inovar na formação de professores para o exercício de uma prática pedagógica que se concretize reflexiva e inovadora.

A relevância do tema emerge na disciplina: Formação de Professores: aprender, atuar e inovar proferida pelo professor doutor Marcos Tarcísio Masetto do programa de educação currículo da PUC/SP na linha de Formação de Professores. Abarca o contexto social, para além dos muros da instituição de ensino superior, ao constatar novas profissões que não tem formação, ou seja, um currículo formal, e a necessidade da interdisciplinaridade no contexto da formação docente.

Pretendemos apontar caminhos para identificar fatores, elementos ou situações que desvelem um novo olhar para a formação de professores no exercício da docência, e a reflexão sobre a necessidade da inovação.

### METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa assume natureza básica exploratória objetivou gerar conhecimentos para o avanço dos estudos na atuação e inovação dos professores relacionadas as práticas pedagógicas no ensino superior, por meio de levantamento bibliográfico fazem parte os autores: Masetto (2009, 2015), Gaeta e Masetto (2013), Basso e Gonçalves (2021).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI**

Esta pesquisa está fundamentada no conceito de formação de professores segundo a obra de Marcos T. Masetto (2009, 2013 e 2015).

O debate sobre formação de professores para o ensino superior perpassa por três movimentos, aparentemente imbricados e indissociáveis: currículos inovadores; atualização das carreiras profissionais (com interação de áreas do conhecimento) e novas competências para formação profissional.

A sociedade contemporânea, e a complexidade dos problemas atuais exigem soluções de diferentes áreas do conhecimento, e apontam para a necessidade de inovação profissional frente as demandas da sociedade.

De que maneira seria possível identificar fatores, elementos ou situações que estariam apontando um novo olhar para a preparação dos professores no exercício da docência, e qual a necessidade de inovação?

A sociedade da informação com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, desenvolveu novos perfis de profissão. O profissional de hoje não pode pensar de forma isolada, apenas com os próprios recursos formativos iniciais, ele precisa conversar com outras profissões, existe a necessidade de soluções para problemas complexos que envolvem várias ciências, portanto se faz presente a interdisciplinaridade.

Neste contexto, os estudos para a inovação na formação docente estiveram voltados para a sala de aula, nas metodologias utilizadas, na práxis desenvolvida pelo professor. No entanto, os avanços não foram consideráveis.

Ao invés de manter a atenção voltada para dentro da instituição de ensino superior, e desenvolver estudos para melhorar a ação docente na sala de aula é preciso olhar extramuros do contexto da universidade. Repensar a relação professor – aluno, na qual o docente é detentor do conhecimento e o aluno aprendiz.

Neste contexto, o processo de ensino e o processo de aprendizagem constituem a troca de conhecimento entre os atores. Professor e alunos aprendem diante do conteúdo proposto em sala de aula, a escuta dos alunos e as demandas pertinentes geradas pela sociedade do conhecimento e da informação são essenciais para que frente ao volume de informações veiculadas pela tecnologia o aluno saiba na pesquisa reconhecer e aprofundar conhecimentos de forma verdadeira.

### **REPENSANDO A INOVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PARA 2030.**

O cenário atual das novas carreiras, profissões, indicam as competências necessárias a serem desenvolvidas na formação do ensino superior, pressupõem a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e humanista.

MASETTO, (2015, p.10) comenta que:

Esta geração nova que chega à universidade nos lança novos desafios. A docência no Ensino Superior está em cheque: os conhecimentos estão continuamente sendo atualizados, o professor percebe que seu papel se alterou significativamente na relação com seus alunos, como mediadores de um processo de formação profissional, a sociedade precisa de profissionais que saibam lidar com problemas complexos e inesperados, exigindo soluções até então desconhecidas.

Deste modo, aponta para a estrutura do currículo, vivenciada hoje como uma lista de conteúdo a serem cumpridos, sem considerar aspectos culturais que envolvem o território no qual os alunos estão inseridos. A inovação na formação docente, acarreta a “quebra” da estrutura curricular vigente, e a organização na inovação curricular. Com estas informações é possível pensar novos modelos formativos.

Alguns projetos inovadores em seus modelos formativos, partem de seus contextos sociais, desenvolveram currículos para formação de novos profissionais que colaborassem para os encaminhamentos dos atuais e graves problemas contemporâneos, e trazem algumas características em comum: currículos interdisciplinares; preocupação com a formação humana; formar e desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade em que vivemos; desenvolver responsabilidade social; aproximar as ciências; trabalhar de uma forma interdisciplinar; desenvolvimento de atitudes como ética e sensibilidade nas relações; formar profissionais qualificados, e com novas competências para atender as demandas sociais; compromisso com uma aprendizagem ativa; aluno como sujeito de sua formação e repensar a Formação Especialista versus Formação Interdisciplinar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As análises permitiram identificar a importância de inovar na formação de professores para o exercício de uma prática pedagógica que se concretize reflexiva e inovadora.

## **CONCLUSÕES**

Diante deste artigo sobre os desafios para reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI, com enfoque na atuação em 2030 para o exercício de uma prática pedagógica que se concretize reflexiva e inovadora.



Percebe-se que as instituições de ensino superior enfrentam desafios na formação de alunos para atender ao mercado profissional com novas profissões e *modus operandi* de trabalho (home office, remoto, híbrido) questão que converge com a formação de professores voltada para as necessidades da sociedade contemporânea.

## AGRADECIMENTOS

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

Joyce Mesquita Nogueira agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

Selma Rodrigues de Souza agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BASSO, Lucimara Del Pozzo. GONÇALVES, Guilherme Chinquio. Reflexões sobre a Inovação Pedagógica no Contexto Universitário in **Ação Pedagógica na Universidade Contemporânea.**, Maria Antônia Ramos de Azevedo et al. Paco Editorial. 1ª edição. 2021

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**:- professor e aluno em interação adulta. 1ª edição. São Paulo. Editora Avercamp, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes no ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração.** ISSN 1984-5294 – Edição especial – Vol. 1, n.2, p.04-25, julho de 2009. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod\\_resource/content/1/FORMACAO\\_PEDAGOGICA\\_DOCENTES\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_MASETTO.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf)  
Acesso em 21 de outubro de 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor iniciante no ensino superior**: - aprender, atuar e novar. 1ª edição. São Paulo. Editora Senac, 2013.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 5ª edição. Campinas - SP. Editora Papirus. 2016.

# NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Dalva Stella Ferreira Dantas

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender os processos formativos da docência universitária no contexto de uma IES pública estadual. Trata-se de um estudo qualitativo que procura discutir a necessidade de as IES se responsabilizarem por estes processos e em especial por meio da implantação de um núcleo de apoio pedagógico que proporcione ações permanentes de estudos coletivos sobre a docência universitária.

**Palavras-chaves:** processos formativos; núcleo de apoio pedagógico; ensino superior.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o recorte do projeto de pesquisa núcleo de apoio pedagógico como orientador dos processos formativos docentes do ensino superior no contexto da Universidade Estadual do Piauí, pensado após uma revisão bibliográfica sobre a temática e vivência como professora do curso de Pedagogia numa IES pública estadual, o que me permite refletir sobre o apoio pedagógico como orientador dos processos formativos de docentes do ensino superior de pesquisas recentes sobre metodologia do Ensino Superior em várias instituições universitárias do país como a USP, UFC, UNB, UFMG, PUC, bem como em instituições estrangeiras em Portugal, Espanha, Canadá, EUA, apontam para necessidades para quanto ao aprofundamento do tema. No caso brasileiro, a necessidade desses estudos se agrava em virtude do aumento de vagas no ensino superior nos últimos anos e o conseqüente aumento no número de docentes universitários.

Os desafios se aprofundam nos cursos de bacharelado, já que os docentes desses cursos não possuem formação pedagógica, e, pela própria natureza de sua formação, estes cursos não têm a função, a priori, de formar docentes. Esta missão é de responsabilidade dos cursos de licenciatura, já que a função dos bacharelados é formar profissionais para os demais setores da sociedade. Porém, dada a necessidade de formar novos profissionais, em vista atender às demandas sociais, muitos bacharéis se veem, de repente, professores numa IES privada ou aprovados em concursos públicos numa IES pública, como no caso na UESPI.

Para os docentes das licenciaturas, os desafios são de algum modo amenizados, em razão da essência das carreiras, professores da educação básica, embora não deixe de existir por serem outras as exigências, face à necessidade de utilização de saberes próprios da função docente, os quais somente serão adquiridos através da formação pedagógica a qual deve ser ofertada pela IES aos docentes, sobretudo dos cursos de bacharelado, significativamente nos anos iniciais da carreira (ALMEIDA, 2012).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam a herança dos modelos francês e alemão, nos quais a universidade tem como objetivo a qualificação profissional e como consequência a ênfase no saber científico dos docentes em detrimento dos demais saberes julgados necessários para a prática docente no ensino superior. Apesar dessa influência, nas universidades brasileiras tínhamos um clima favorável à integração do ensino e pesquisa e à discussão crítica no interior da comunidade acadêmica no período que antecede à ditadura militar. Esta situação, portanto, sofre alterações com a implantação da Lei 5.540/68 no auge do período ditatorial a qual impõe ao ensino superior brasileiro o modelo alemão traduzido pelo governo americano através do acordo MEC/USAID, que separa a pesquisa do ensino. As orientações impostas pela Lei 5.540/68 tiveram vigor até o ano de 1996, quando o contexto político já era outro e foi implantada a Lei 9.394/96. Segundo Pimenta e Anastasiou, revelam que:

Nela, a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, a competência docente é mensurada pelos resultados (dos alunos) no provão. As instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados do ensino. Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à estes sem condições institucionais de se formar na docência. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 154).

Nesta perspectiva, os docentes continuam realizando uma prática educativa fundamentada nos saberes acadêmicos específicos de cada curso, o que contribui para uma prática mecanizada, desprovida do compromisso com a formação integral do aluno e que apenas contempla os níveis conceituais e procedimentais da sua formação em detrimento do nível atitudinal. Fato que se agrava nos cursos de bacharelado, em virtude da essência destes que é formar profissionais para uma área específica e não para formar docentes, como foi mencionado anteriormente. Já os docentes das licenciaturas, possuem formação pedagógica, mesmo que esta formação seja, muitas vezes criticada, mas de alguma maneira, estudam disciplinas pedagógicas durante a graduação.

Em consequência da expansão do ensino superior no Brasil, foi lançado o parecer 12/93 CFE que exige a ofertada disciplina Metodologia do Ensino Superior nos cursos de especialização, o que a situação, porém não resolve o problema, já que três anos depois a LDB 9.394/06 no art. 52 diz que as IES devem ter em seus quadros um terço de mestres e doutores. E nos programas de mestrado e doutorado, nem sempre existem cadeiras de práticas pedagógicas e quando tem, é desenvolvida numa carga-horária relativamente aberta. (ALMEIDA, 2012).

Neste contexto, é de significativa importância que as IES se responsabilizem pela formação continuada do quadro docente, sobretudo dos docentes dos cursos de bacharelado, a exemplo do que já existe em algumas IES no Brasil e no exterior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, 2012).

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica, na maioria das vezes, a cargo de iniciativas individuais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, P. 154; CUNHA, 2007).

Esta Face a esta realidade, a formação continuada do docente do ensino superior se faz necessária, pois a mesma contribui para a construção da identidade através da integração dos saberes necessários à docência que segundo Grillo (2008), são constituídos pelos eixos científicos (reúnem os saberes acadêmicos), o eixo empírico que (reúne os saberes experienciais) e o eixo pedagógico que (caracteriza a profissão de professor). Os docentes universitários possuem uma identidade fundamentada somente no eixo acadêmico, com todo arcabouço teórico-prático da sua formação inicial, sobretudo nos cursos de Bacharelado, a exemplo de Engenharia, Medicina, Direito etc., porém, a identidade de professor requer o embasamento dos eixos, experienciais e, sobretudo do eixo pedagógico.

O mundo contemporâneo exige competências do docente do ensino superior que vão além do domínio da área de formação (saberes acadêmicos). Exige competências que o ajudem a transformar os saberes científico-acadêmicos, que é de sua obrigação dominar, em conteúdos que possam ser aprendidos por seus alunos e aplicados no seu cotidiano como cidadão e como futuro profissional; esta capacidade de transformar uma ciência em ensino dessa mesma ciência quem pode proporcionar este saber-fazer docente é a pedagogia (saberes pedagógicos) aliada à trajetória pessoal do docente (saberes da vivência). O conjunto amalgamado de estes saberes é que vai permitir ao docente mobilizar conhecimentos, a mobilização de conhecimentos é hoje a mais importante tarefa da universidade.

Cabe à universidade, no mundo contemporâneo, o envolvimento com as questões humanas, sociais, de saúde, tecnologia, alimentos e outros, e o despertar deste envolvimento dos docentes e em consequência com os discentes somente poderá acontecer com a formação integral dos docentes das IES, através dos saberes anteriormente citados (acadêmicos, pedagógicos e da experiência). Importante

lembrar que os saberes pedagógicos são científicos e, também, saberes das ciências da educação (um campo científico) estudado e pesquisado por muitos.

Porém, Almeida (2012), relembra a história recente do ensino superior no Brasil e destaca que o mundo do trabalho e o universo da pesquisa (saberes acadêmicos) afastam o

docente dos saberes pedagógicos. A história mostra o quão recente é o despertar da universidade brasileira para a questão. A própria LDB 9394/96 no capítulo 66, que trata da formação docente para o ensino superior traz apenas a exigência de mestrado e doutorado na área da formação inicial e não faz menção nenhuma à formação pedagógica.

Enricei (2008) lembra que o ensino superior lida com a subjetividade e afetividade humana e que a dimensão pedagógica da universidade, ainda que a menos enfatizada, precisa ser objeto de análise e a realidade presente é uma plataforma ou ponto de partida para a projeção de como deve ser o ensino.

No final do século XX e início do século XXI o conhecimento passou a ter um novo significado, a UNESCO chama atenção para o aprender a conhecer e Edgar Morin na obra *Os Sete Saberes Necessários ao Educador do Século XXI* lembra que é necessário aprender o que é conhecer. O que leva à reflexão sobre o aprender do docente para poder ensinar. E é nesse aprender e nesse ensinar que os docentes do ensino superior e as próprias IES devem se fundamentar para compreenderem que o trabalho pedagógico vem mudando como diz Enricei (2008).

As mudanças no mundo do trabalho pedagógico vêm provocando a criação de uma política de formação docente, os cursos de metodologia do ensino superior têm contribuído para um repensar sobre o ensino como uma das funções essenciais da universidade.

A valorização do ensino no interior dos processos formativos e desenvolvimento profissional deve se fazer presente para que os docentes queiram participar das ações de formação pedagógica nas IES e até mesmo reivindicá-las. A formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior são discutidos por vários autores brasileiros que se dedicam a estudar a pedagogia universitária, tais como: Vasconcelos (2000), Masetto (1998 e 2003), Veiga e Castanho, (2002), Enricei (2008), Enricone e Grillo, (2005); e por pesquisadores estrangeiros Garcia (1995) e Zabalza, (2004) na Espanha.

O trabalho parte da hipótese a ser testada durante a pesquisa de que a docência no ensino superior requer a formação adequada para o exercício e desenvolvimento profissional. Aliada à hipótese principal, está uma outra hipótese de que as IES devem se responsabilizar

pelos processos formativos dos docentes, visando o aumento da qualidade do ensino. Para refletir sobre a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior e o significado destes processos para o exercício da

profissão e seu impacto na sociedade, Grillo apud Hargreaves (2004), destaca que a profissão docente difere de todas as outras profissões porque é a única que proporciona à sociedade do conhecimento, sua sobrevivência e êxito além do desenvolvimento de uma cultura de convivência consigo mesmo e com os outros (saber ser e saber viver com os outros (UNESCO, 2000).

Isto se constitui num desafio constante para os docentes do ensino superior dada a ausência de componentes curriculares durante a graduação que proporcionem a aquisição desses saberes e em muitos casos também na pós-graduação, com raras exceções. O que se pode observar é que as demais profissões têm um conjunto sólido de saberes que são aceitos no mundo inteiro e como condição para o exercício da profissão.

## **METODOLOGIA**

Para a realização de um estudo sobre o apoio pedagógico como orientador de formação continuada dos docentes do ensino superior, considerou-se pertinente o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, em decorrência do que foi exposto a justificativa: a expansão do ensino superior no Brasil e no Piauí e a conseqüente necessidade de qualificação pedagógica para os docentes.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objetivo, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTI, 2001).

A abordagem se justifica também, na medida em que possibilitará uma comparação a posteriori com a experiência de formação pedagógica de instituições de ensino superior brasileiras, estrangeiras, o que desenvolvem para proporcionar formação pedagógica dos docentes visando para a melhoria de sua atuação no dia-a-dia da IES de como conciliar as atividades de pesquisa, ensino e extensão para a melhor formação dos alunos, bem como despertar o interesse dos mesmos para a docência no ensino superior no futuro.

Optou-se por realizar o estudo na Universidade Estadual do Piauí, campus Poeta Torquato Neto e Centro de Ciências da Saúde, em virtude de o campus Torquato Neto ser o local de trabalho da pesquisadora e o principal campus da UESPI situado em Teresina. O Centro de Ciências da Saúde – CCS, embora funcione em local separado do campus central, faz parte de sua estrutura. A UESPI possui 18 campi distribuídos pelo interior do estado do Piauí. Porém, o campus Torquato Neto contém seis unidades de ensino das diversas áreas do conhecimento assim organizados: CCECA (Centro de Educação Comunicação e Arte); CCN (Centro de Ciências da Natureza); CCHL (Centro do Ciências Humanas e Letras); CCSA (Centro de Ciências Sociais e Aplicadas); CTU (Centro de Tecnologia e Urbanismo); e CCS (Centro de Ciências da Saúde).

A população escolhida para a pesquisa é composta pelos docentes dos cursos das unidades supracitadas. Partindo de categorias como: formação pedagógica, processos formativos, desenvolvimento profissional, saberes docentes, nesta pesquisa procura-se identificar, por meio da abordagem qualitativa e das técnicas pesquisa documental e grupo focal a contribuição de um núcleo de apoio pedagógico como orientador do desenvolvimento profissional dos docentes dos cursos de graduação ofertados pela UESPI. Visando ao cumprimento dos objetivos e na natureza do objeto a ser estudado esta pesquisa compreenderá as seguintes fases:

1. Mapeamento dos docentes dos cursos de cada unidade de ensino da UESPI com a finalidade de investigar os que tiveram disciplinas pedagógicas em seus cursos de pós-graduação;
2. Caracterização dos projetos e ações desenvolvidos por cada unidade de ensino visando à formação pedagógica;
3. Identificação de IES brasileiras e estrangeiras que possuem Laboratório de Apoio Pedagógico ou Núcleo de Tecnologia Educacional com a finalidade de verificar a sua contribuição para a formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes;
4. Delineamento dos conhecimentos que devem caracterizar a formação docente no que diz respeito aos saberes pedagógicos, científicos e experienciais;
5. Realização de um grupo focal em cada centro do campus Torquato Neto e no CCS sobre a importância de um núcleo de apoio pedagógico e sua contribuição para melhoria da prática dos docentes nas universidades;

Enquanto fontes e instrumentos de coleta de dados propõe-se a realização de grupo focal e análise de documentos da universidade (PPI, PDI) com a finalidade de localizar elementos relativos à formação docente. A análise de documentos permitirá a compreensão da história do apoio pedagógico efetivo. Serão analisados os registros realizados pelas IES a respeito do funcionamento das ações desenvolvidas à guisa de formação pedagógica através de núcleo de apoio pedagógico, núcleo de tecnologia educacional, fórum de educação permanente e pesquisa, serviço de apoio pedagógico, dentre outros.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Espera-se que a análise dos programas formativos da docência universitária proporcione a identificação das ações desenvolvidas pelos centros de ensino da IES em estudo para a formação pedagógica dos docentes, a verificação dos desafios do desenvolvimento profissional enfrentados pelos docentes e o reflexo disto no

cotidiano da sala de aula, a investigação das representações dos docentes sobre os saberes pedagógicos e docência universitária além da sugestão da implantação de um núcleo de formação pedagógica na IES.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de Almeida. **Formação de professores do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALTHAUS, Caques Margra. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: toda palavra, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP. Papirus, 2001.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências sociais e humanas**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP; Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Cleoni M. B. **Formação continuada de professores universitários: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento**. Educação Brasileira, CRUBIR. 36 jan/jul. 1994.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencar Castro (orgs). **Didática e docência no ensino superior: implicações para a formação de professor**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na educação superior: sete olhares 2**. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: Vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 8 ed. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Docência na universidade**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.



PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (Org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2a ed. São Paulo: Ed. Mackenzie; Cortez, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_; CATANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_; D'Ávila, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALZA, A. Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## COLABORAÇÃO CRÍTICA: ANALISANDO A COLABORAÇÃO EM UM GRUPO DE PESQUISADORES-FORMADORES

Daniela Baccheschi Pioli Pellossi

### RESUMO

Este relato vincula-se à pesquisa de mestrado homônima, em desenvolvimento no curso Formação de Formadores (FORMEP) da PUC/SP, que objetiva analisar a colaboração crítica entre pesquisadores formadores em três reuniões de planejamento. Nesta apresentação, analisaremos dois recortes de uma dessas reuniões do um encontro de formação, intitulado “Pelo Direito de Envelhecer”, que fez parte do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, elaborado por pesquisadores do Projeto Brincada, que é parte do GP LACE - PUC/SP. O embasamento teórico está pautado na formação de formadores (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI e FUGA, 2014), na constituição de grupos (BARÓ, 1999; ALEXANDRE, 2002) e na colaboração crítica (HARGREAVES e FULLAN, 2000; HARGREAVES, 2003; MAGALHÃES, 2011; HARGREAVES e CONNOR, 2018). A partir das discussões teóricas que fundamentam a pesquisa, buscamos, por meio da análise argumentativa (LIBERALI, 2008; 2013) e multimodal (KRESS, 2000; VAN LEEUEWN, 2005; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) construir subsídios para expandir a compreensão dos modos pelos quais a colaboração crítica ocorre (ou não) entre os participantes desse planejamento e refletir sobre a colaboração crítica na formação de formadores”. Até o presente momento da pesquisa, evidenciou-se que os momentos de colaboração e de conflitos são vistos pelos pesquisadores do LACE como ocasiões que propiciam seu crescimento pessoal e profissional, na busca de se tornarem cidadão responsáveis e responsivos, agentes de transformação social.

**Palavras-chave:** Formação de Formadores; Colaboração Crítica; Argumentação Multimodal.

### INTRODUÇÃO

Este relato de pesquisa objetiva compartilhar como nossa pesquisa, de cunho qualitativo, está analisando a colaboração crítica ou a ausência de colaboração entre os pesquisadores-formadores durante as reuniões de planejamento e a regência de uma aula do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, realizado virtualmente no ano de 2021 pelo grupo de pesquisadores do Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise, que faz parte do grupo de pesquisa LACE - PUC/SP - Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, da PUC-SP, coordenado pelas professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali e Cecília Magalhães.

Para tanto, analisaremos mulimodalmente três reuniões do segundo encontro do curso, intitulado “Pelo direito de envelhecer”. Nossa base metodológica são a argumentação (LIBERALI, 2008, 2013), a multimodalidade (KRESS; VAN

LEEUWEN, 2006), tendo como foco o conceito de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2010, 2011, 2012, 2014; NININ, 2011, 2014)

A análise se dará a partir das discussões sobre colaboração em Hargreaves e Fullan (2000), Hargreaves (2003), Hargreaves e Connor (2018) e argumentação (LIBERALI, 2008, 2013) para, ao final, propor uma formação homóloga, visando a formar formadores críticos e, conseqüentemente, alunos mais críticos sobre seu modo de ser e agir no mundo.

Outrossim, para entender as bases do GP LACE e seu desenvolvimento, discutiremos sobre Grupos (SHAW, 1971, BARÓ, 1999, 2017) e também sobre a Formação Crítica de Formadores (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI e FUGA, 2014).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, de cunho qualitativo, está pautada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011), que busca a transformação intencional de seus participantes, por meio de negociações e da colaboração (LIBERALI, 2013; MAGALHÃES, 2010, 2011, 2012).

## **INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS**

A coleta de dados se deu a partir da análise das videogravações das reuniões do curso “Multiletramento Engajado (ME): currículo como (trans)formação”, com foco em observar como acontece ou não a colaboração crítica entre os pesquisadores-formadores.

## **SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos da pesquisa são os pesquisadores participantes do Projeto Brincadas (PB), que é parte do GP LACE – PUC/SP durante as reuniões de planejamento do segundo encontro do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, intitulado “Pelo direito de envelhecer”. São 15 pesquisadores, além da coordenadora do PB, a professora doutora Fernanda Coelho Liberali.

Todos os participantes são ou foram orientados da professora dra. Fernanda Coelho Liberali, alguns cursando ou diplomados em mestrado, outros doutorado ou pós-doutorado no momento da coleta de dados

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Os aportes teóricos que sustentam nossa pesquisa são a Formação Crítica de Formadores (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI e FUGA, 2014), pensando em formar professores mais críticos, que consigam formar cidadão também mais críticos, é necessário que lutemos contra uma educação bancária (FREIRE, 1999) de currículo hierarquizado, que não considere as necessidades e realidades dos alunos.

A Colaboração Crítica (HARGREAVES e FULLAN, 2000; HARGREAVES, 2003; MAGALHÃES, 2011, 2014; Magalhães e Ninin, 2017; HARGREAVES e CONNOR, 2018), também é um importante referencial, tendo em vista que os professores

estão acostumados a trabalhar isoladamente, reproduzindo práticas às quais já estão acostumados, o que “requer uma interdependência entre os professores e seus colegas, maiores ajustes ao nível da prática” (HARGREAVES, 2004, p. 188). Para tanto, consideramos que a formação de Grupos (SHAW, 1971, BARÓ, 1999; 2017) pode ser uma forma de tirar os professores de seu isolamento e inseri-los em práticas crítico-colaborativas.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

A pesquisa ainda está em andamento, porém, em nossas análises iniciais, os resultados apontam momentos de colaboração crítica, em que os participantes apresentam opiniões divergentes de quem está expondo sua opinião, outros contra-argumentam até chegarem a uma conclusão, sem que houvesse um convencimento do participante, mas uma aceitação dos argumentos dos que tinham uma visão contrária. Houve, ainda, troca de experiências e de aprendizado entre os pesquisadores, evidenciadas em suas falas e gestos.

Por outro lado, evidenciamos também a colaboração confortável (HARGREAVES, 2000), em que os participantes apenas concordam com os argumentos propostos. Uma hipótese levantada é de que concordaram com a coordenadora por uma questão hierárquica. Alguns pesquisadores estavam dispersos, como que fazendo outra atividade durante partes da reunião, o que também evidencia uma falta de colaboração.

## **CONCLUSÕES**

Os integrantes do grupo LACE – PUC/SP sujeitos dessa pesquisa têm consciência do processo crítico-colaborativo em suas inter-relações dentro do grupo. Realizamos muitas ações, como a organização do Simpósio Ação Cidadã (SIAC), em sua 12ª versão em 2022, escrita de artigos, livros, capítulos de livros, realização mini qualificações, que são leituras dos trabalhos dos colegas para colaborar criticamente com seu desenvolvimento, entre tantas outras ações. Sabemos, também, que somos muito mais críticos e colaborativos nesse grupo do que em outros pelos quais circulamos. Apesar disso, sabemos que há muitas contradições nesse processo.

Observamos como a constituição de um grupo crítico-colaborativo é complexa e não ocorre rapidamente. Demanda, entre outros aspectos, confiança e respeito mútuo entre os participantes. Apesar das dificuldades, é um caminho que vale a pena ser percorrido, pois os grupos permitem a constante aprendizagem dos professores, “decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si e sobre suas práticas” (PASSOS, 2019, p. 165).

## REFERÊNCIAS

BARÓ, I. M., **Crítica e libertação na psicologia, estudos psicossociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BARÓ, I. M., **Sistema, grupo y poder, psicología social desde Centroamérica (II)**. San Salvador: UCA Editions, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRESS, G. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2016. Original de: 2006.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2018

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. e FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de letras, Campinas, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/ as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Pontes: São Paulo, 2014.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

## SOBRE UM ESTUDO DA REFORMULAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: REFERENCIAIS FREIREANOS

Danieli Nunes Pereira

### RESUMO

Este estudo, tem como temática o processos de reformulação de propostas curriculares para os cursos de Pedagogia e como objeto de pesquisa a reelaboração do currículo do curso de Pedagogia de uma instituição Federal do município de Jacareí -SP .Esta pesquisa pretende realizar um estudo crítico do processo de reformulação da proposta curricular tendo em vista o estabelecido nas diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Resolução 02/2019.O objetivo geral é analisar o processo de reformulação curricular e a formação de professores a partir dos referenciais freireanos visando uma reorientação curricular. A pesquisa parte do entendimento do currículo como uma construção social, cultural e democrática em processo, constituindo-se também num conflitante campo de disputas e debates, no qual diferentes perspectivas de formação repercutirão no contexto social. A questão norteadora da tese é: Quais são os limites e possibilidades formativas da proposta curricular do curso de Pedagogia e como esta proposta se articula às políticas educacionais para a formação de professores? Tendo como metodologia de pesquisa, uma abordagem qualitativa, a pesquisa observação participante incluirá procedimentos de: observação, análise de documentos e entrevista com professores e alunos. Tem como referencial teórico as contribuições de Freire(1987, Saul (2012), Saul (2013), Sacristan (2017), Arroyo(2013), Nova(2015). O esforço de análise dos dados coletados resultará de um processo analítico e reflexivo sobre a reformulação da proposta curricular e apontará possíveis caminhos e possibilidades tendo em vista os referenciais freireanos na construção de um currículo que contribua para uma formação inicial no curso de Pedagogia do município de Jacareí - SP.

**Palavra-chave:** Currículo; Formação de Professores; Ensino Superior; Curso de Pedagogia; Paulo Freire

### INTRODUÇÃO

Este estudo tem como temática a reformulação de propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e como objeto o processo de reformulação de uma proposta curricular de uma instituição Federal do município de Jacareí/SP, tendo em vista as Diretrizes Curriculares para a curricularização da extensão e a Resolução 02/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica. A questão norteadora da tese é: Quais são os limites e possibilidades formativas da proposta curricular do curso de Pedagogia e como esta proposta se articula às políticas educacionais para a formação de professores? A pesquisa envolveu a participação de professores e alunos. Pensar sobre o processo de reformulação da proposta curricular torna-se fundamental, pois atualmente, os cursos de licenciatura em pedagógica encontram-se sobretudo num contexto tecnicista e tradicional. No entanto, muitos movimentos democráticos lutam para defender uma realidade mais justa, emancipatória e conscientizadora e indivíduos comprometidos com a mudança social vêm das mesmas instituições de ensino. Assim, observa-se uma importante contradição, que revela que a universidade não apenas reproduz, mas também cria um lugar e uma oportunidade de transformação. É importante que o estudante de pedagogia tome consciência da mudança de seu papel desde o primeiro contato com a profissão, para que possam pensar nas responsabilidades que desejam e podem assumir para si e para a sociedade. Este estudo visou, portanto, analisar o processo de reformulação curricular e a formação de professores a partir dos referenciais freireanos tendo em vista uma reorientação curricular.

A pesquisa tem como objetivos: Identificar como se constituem a instituição e o curso de Pedagogia no contexto do ensino superior brasileiro; Descrever quem são os professores e alunos do curso de Pedagogia da Instituição; Mostrar como se estrutura o processo de reformulação da proposta curricular e como professores e alunos têm compreendido e participado neste contexto.

Há a necessidade de repensar a BNC de formação no sentido de se elaborar diretrizes para nortear a elaboração de currículos das instituições de Ensino Superior que direcionem para uma formação inicial problematizadora, crítica, reflexiva e que contribua para a transformação da educação.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. É uma pesquisa de observação participante. Empregou como procedimentos de: observação reuniões com professores e alunos, reuniões da comissão de reformulação da proposta curricular, análise de documentos, entrevista com professores e alunos.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta pesquisa está fundamentada nos conceitos de Freire, que fala sobre o entendimento da realidade para depois transformá-la, tendo em vista a dialogicidade que contribui para a construção do conhecimento e da conscientização, do olhar crítico de professores e alunos. Novoa, que defende que a formação de professores deve proporcionar espaços e tempos de autoconhecimento, de autorreflexão, para que os professores utilizem suas experiências, suas vivências pessoais, sua história e subjetividade e então formem sua identidade profissional. Saul que faz uma análise sobre os processos avaliativos sob a lógica do controle que impactam na formação de professores e no currículo e na contra hegemonia anuncia-se uma educação problematizadora, crítica e emancipatória. Arroyo, que traz uma reflexão sobre os saberes de docentes e alunos que disputam lugar no currículo, ou seja, os sujeitos da ação educativa demandam que suas vivências, experiências, cultura sejam reconhecidas no currículo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O esforço de análise dos dados coletados resultará de um processo analítico e reflexivo sobre a reformulação da proposta curricular e apontará possíveis caminhos e possibilidades tendo em vista os referenciais freireanos na construção de um currículo que contribua para uma formação inicial no curso de Pedagogia do município de Jacareí – SP.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa pode oferecer contribuições ao que vem sendo investigado no tocante ao currículo dos cursos de Pedagogia e formação inicial de educadores, pois refletiu com base nos referenciais freireanos o processo de formação de professores que vai na contramão do que tem dominado as diretrizes curriculares para o Ensino Superior em especial para os cursos de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

SAUL, Ana Maria. **A construção da escola pública, popular e democrática, na Gestão Paulo Freire**, no município de São Paulo. In: TOMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro *et al.* (Orgs.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar*



*contemporânea*: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 394-406. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0103s.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0103s.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

\_\_\_\_\_; SAUL, Alexandre. **Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola**. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590/1162>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire**. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998a. p. 151-165.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em educação**. *Investigar em educação*, Porto, v. 1, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/42/41>>. Acesso em: 19 set. 2015.

## O ESPAÇO DE BRINCAR DO SESC: OPORTUNIDADES DE INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS ADULTES REFERÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS BRINCANTES.

Érica Monteiro

### RESUMO

O presente estudo é uma dissertação de mestrado que versa sobre a preconização das potências e delicadezas do ato de brincar, visando contribuir para além de conceitos e concepções sobre o tema. Discorre sobre como o brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizado de todas as pessoas ao longo da vida e tem sua relevância no que concerne a compilar estudos que evidenciam os efeitos das atividades lúdicas para o ser humano, além de expor por meio de documentos baseados em relatórios de observação, como o brincar pode atuar na relação da pessoa adulta referência de afeto (mãe, pai, avós, cuidadoras profissionais, professoras) com a criança. Sendo assim, faz-se necessário imergir em estudos de pensadores e pensadoras que discutem as teorias do brincar. A investigação busca definir o Programa Espaço de Brincar do Sesc Santo André, lócus desta pesquisa, como local de interação para a atividade lúdica, e também documentar a existência, importância e potência do referido Espaço como equipamento público de educação não formal e lazer para a primeira infância. Para tal, utiliza-se pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, realizada entre outubro e dezembro de 2019, e entre agosto de 2021 e agosto de 2022, com cinco mães e suas /seus filhas /os de 2 a 5 anos. Com base nos documentos obtidos, pode-se dizer que o ato brincar influencia a sensação de bem-estar nas pessoas; da mesma forma, brincar com os filhos/as proporciona maior proximidade e melhor qualidade de interação entre ambos. Portanto, pode-se concluir que brincar é uma ferramenta fundamental para que haja desenvolvimento global ao longo da vida, e possibilita, quando em companhia de referências de afeto, a otimização da qualidade da interação entre os pares, contribuindo assim para aumento de vínculo entre eles.

**Palavras-chave:** *Brincar; Primeira Infância; Adultos Referência; Programa Espaço de Brincar; Sesc.*

### INTRODUÇÃO

Em virtude do cenário atual, onde o mundo é “adulto-centrado”, as crianças tendem a ser tratadas como não prioridade e tudo o que se refere a elas também, inclusive o ato de brincar, que muitas vezes é entendido como uma bobagem sem importância, algo “infantil”, pressupondo que o que pertence ao universo infantil tem menor ou nenhum valor. A presente pesquisa é uma dissertação que versa sobre a preconização das potências e delicadezas do ato de brincar; sobre como o brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizado de todas as pessoas ao

longo da vida. A pesquisa tem sua relevância no que concerne a compilar estudos que evidenciam os efeitos das atividades lúdicas para o ser humano. Ademais, visa apresentar as benesses obtidas quando crianças na primeira infância (com idade entre 0 e 6 anos) tem a oportunidade de brincar com suas pessoas adultas de referência, no que diz respeito à interação entre eles e o fortalecimento do vínculo afetivo.

Tem-se por objetivo geral observar quais os papéis de ambiente, educadoras e educadores nas ações do brincar. Por objetivos específicos tem-se a intenção de observar o ambiente como propiciador da exploração e das experiências no brincar; documentar as experiências de interação; compreender qual a atribuição das educadoras e educadores na mediação das vivências brincantes no ambiente educacional; identificar ações que facilitem e possibilitem o desenvolvimento e aprendizado em todas as idades.

O debate a respeito do tema possibilita maior visibilidade para aspectos importantes do desenvolvimento da criança e também para a relevância do brincar em aspectos do mundo adulto.

## **METODOLOGIA**

A presente dissertação destaca os aspectos teóricos do brincar e sua relação com o desenvolvimento global do ser humano ao longo da vida, com aprofundamento na investigação de obras de autores apontados como clássicos da educação: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon e também de autoras contemporâneas estudosas da educação e do brincar: Neide Noffs, Vera Melis e Tizuko Kishimoto. Sendo assim, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para o autor, um importante privilégio que o pesquisador tem ao utilizar-se deste tipo de pesquisa, está no fato desta possibilitar a obtenção de dados em vasta quantidade, muito maior do que poderia obter pesquisando em campo diretamente.

Para este estudo, após levantamento de aporte teórico, aprofundou-se no estudo de documentos registrados pelo Espaço de Brincar do Sesc Santo André, lócus desta pesquisa, entre outubro e dezembro de 2019 e entre janeiro de 2021 e agosto de 2022.

Tais documentos consistem em registros de observação e diálogo produzidos pela pesquisadora, os quais contemplaram 5 famílias, representadas por mães e suas /seus filhas /os de 2 a 5 anos de idade, utilizando-se de roteiro pré-elaborado para a orientação e gerência dos materiais obtidos. Consequentemente tem-se na pesquisa a característica documental, pois está sustentada por documentos internos da Instituição. Segundo Gil (2002, p. 46), “A diferença essencial entre a documenta e a bibliográfica está na natureza das fontes. [...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Para ele, na

pesquisa documental as fontes são amplamente diversificadas podendo utilizar-se de documentos “de primeira mão”, que não receberam ainda nenhum tratamento analítico, sendo estes os documentos resguardados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas e/ou documentos como cartas pessoais, diários, fotografias.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois não há como mensurar estatisticamente seus resultados, a análise dos dados sucede de maneira subjetiva. “A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa”. (CRESWELL, 2014, p. 49).

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

À luz dos estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon, Noffs, Melis, Kishimoto e Oliveira-Formosinho, estuda-se o fenômeno “brincar” e seus encadeamentos. Os estudos de Piaget (2020) sobre o desenvolvimento infantil estão predominantemente voltados para o desenvolvimento cognitivo, enfatizando a atividade do indivíduo na aquisição do conhecimento, assim como o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento da aprendizagem.

Assim também Vygotsky (2009, 2014) apresenta que o brincar é uma atividade necessária às demandas de maturação e desenvolvimento da criança. Todas as reações humanas mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil. O autor enfatiza que a criança é um ser lúdico, está sempre brincando e que o seu brincar possui sentido prático, abrangendo elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos sendo a atividade mais pura, mais espiritual do ser humano, típico da vida humana como um todo. “O brincar é uma atividade social da criança cujo caráter e origem consistem em elementos basais para o aumento cultural. Ele não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.” (VYGOTSKY, 2014, p. 6)

Não obstante, Wallon (2015) aponta para o fato de haver importante desenvolvimento das habilidades sensório-motoras, como destreza, precisão, rapidez, classificação intelectual a partir do brincar na infância. Para ele, inconscientemente a brincadeira vai tornando-se uma forma de expressar linguagem, comportamento, elaboração dos acontecimentos cotidianos e sua representação de mundo.

Sob o mesmo ponto de vista, Noffs (2003, p. 154), ao relatar uma de suas práticas psicopedagógicas, evidencia que “ao brincarmos permitimos e autorizamos a ser autores de nossas histórias utilizando o jogo. Algumas fases de nossas vidas que imaginávamos esquecidas são resgatadas e reelaboradas”, corroborando assim para

elucidar o pensamento de que o brincar atua também no amadurecimento emocional.

Assim como Melis (2019, p. 19) aponta que “o brincar pressupõe interação, bem como relação social; por isso ele pode contribuir de modo significativo para a formação de atitudes sociais durante o desenvolvimento infantil”.

Da mesma forma, Kishimoto (2007, p. 62), assume que o brincar ocupa um espaço essencial no desenvolvimento da criança, pois neste interim, brincar é a mais alta fase neste desenvolvimento da vida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Até o presente momento, baseada nos relatos encontrados, pode-se dizer que a pesquisa mostra que o ato brincar influencia a sensação de bem-estar das pessoas, causando sensação de “leveza” e relaxamento. Da mesma forma, segundo as mães, brincar com seus filhos proporciona maior proximidade e melhor qualidade de interação entre ambos, aumenta o vínculo, os laços afetivos, proporciona construção de relação com a criança, possibilita à criança comandar as ações, além de oportunizar a elas belas memórias de infância, revelando que direta ou indiretamente, o brincar atua favoravelmente nos seres humanos em todas idades e fases da vida.

## **CONCLUSÕES**

Portanto, até o momento certamente pode-se concluir que brincar é uma ferramenta fundamental para que possa ocorrer um desenvolvimento geral de crianças e pessoas adultas, influenciando todas as áreas de suas vidas, inclusive em seu bem-estar, em todas as etapas. De acordo com as interpretações teóricas estudadas na presente pesquisa, é o brincar que pode mostrar com nitidez as transições do desenvolvimento, estando ainda ligado à cultura e subjetividade dos seres humanos, especificamente das crianças. Ademais, o ato de brincar, quando em companhia de referências de afeto, pode otimizar a qualidade da interação entre os pares, possibilitando assim aumento de vínculo entre eles. Também podemos afirmar, segundo o estudo, que o brincar pode atuar no constructo do relacionamento entre crianças e suas pessoas adultas de referência.

## **REFERÊNCIAS**

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3ª ed. São Paulo: Penso, 2014.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Brincar e suas Teorias**. 15 reimp. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2021.

MELIS, Vera. A gestão do cotidiano na educação infantil. In: MELLO, Ana Maria; JORGE, Isa M. G.; TIRIBA, Léa; Santos, Núbia; Silva, Viviane A. da.; série editada por Suzi Mesquita Vargas. **O educador como gestor de espaços educacionais**. Vol. 2 – Brasília: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214768>. Acessado em 23.09.2022.

MELIS, Vera. **Práticas pedagógicas para crianças de zero a três anos: descobrindo o mundo da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

NOFFS, Neide. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O Brincar e a Criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

NOFFS, Neide. **Psicopedagogo na rede de ensino**. São Paulo: Elevação, 2003.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**, 4. ed. São Paulo: LTC, 2020, 4 edição.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

## A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Henrique Souza da Silva

### RESUMO

A dissertação de mestrado “A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno”, apresenta direções e eixos pedagógicos com o propósito de desenhar e desenvolver o Projeto de Vida como um currículo inovador para formação integral dos alunos no contexto das Escolas do Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo. Por meio de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa delineou um caminho metodológico através de uma análise documental e bibliográfica a partir do componente curricular Projeto de Vida. As discussões analisadas no percurso desse estudo apresentam indicativos de integrar as áreas de conhecimento com o Projeto de Vida dos alunos, as fundamentações pedagógicas do Projeto de Vida e suas implicações práticas na sociedade. Como consideração final, pode-se constatar que o Projeto de Vida tem como fundamento ser o eixo integrador que favorece a constituição de competências que preparam todos os sujeitos do ato educativo para o sentido do bem viver.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida; Formação integral; Ensino Médio, Currículo Inovador

### INTRODUÇÃO

A tema Projeto de Vida em Educação tem sido destaque no atual cenário de implantação do Novo Ensino Médio no Brasil. A partir disso, constatamos ser de extrema importância estabelecer um diálogo com alguns autores sobre o tema Projeto de Vida conforme vem sendo indicado na nova regulamentação do Novo Ensino Médio no Brasil, levando em consideração as relações entre Projeto de Vida e itinerários formativos

Para isso, iremos esboçar algumas perspectivas no cenário educacional a partir do Projeto de Vida – como componente curricular – que poderão servir de direcionamentos para essa grande obra de reconstruir o sentido do bem viver. Primeiramente olharemos para conceito de Projeto de vida, a descoberta do protagonismo de cada indivíduo de integrar no seu projeto pessoal de vida a cooperação pelo desenvolvimento equitativo, sustentável e justo da nossa sociedade. Entenderemos, em um segundo o momento, o que consiste em uma Educação Integral tendo como base o Projeto de Vida e por fim, alguns apontamentos práticos para efetivamente estabelecermos um Projeto de Vida capaz de consolidar o bem viver.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação delineou alguns apontamentos numa abordagem qualitativa a partir de referências bibliográficas e documentais que norteiam os desdobramentos da busca ressignificar o Ensino Médio através do conceito Projeto de Vida como componente curricular.

Os procedimentos da pesquisa se desenvolveram na utilização de instrumentos de coletas de dados com finalidades de práticas educativas constituídas de ações intencionais, sistemáticas e contínuas que favoreçam a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa. Esse percurso metodológico focou em um primeiro momento um levantamento exploratório bibliográfico do conceito projeto de vida e Ensino Médio. Numa segunda fase, analisou de forma crítica os documentos legais das Escolas de Ensino Médio Integral da Rede Estadual de São Paulo.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Diante aos desafios sociais, econômicos, políticos e culturais da implementação do Novo Ensino Médio, a pesquisa realizou um levantamento histórico para compreendermos esse complexo cenário que afeta diretamente o projeto de vida dos jovens alunos.

A partir disso, estabeleceu um diálogo com alguns autores sobre o tema Projeto de Vida conforme vem sendo indicado na nova regulamentação do Novo Ensino Médio no Brasil, levando em consideração as relações entre Projeto de Vida e itinerários formativos. Nessa perspectiva, destacamos os autores (MACHADO, 2000); (MASETTO, 2018); (PERRENOUD, 2018); e os documentos do Programa de Ensino Integral de São Paulo e a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2011), para que assim, possamos retomar as opções pedagógicas de arquitetar um currículo que prepare os alunos para vida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Novo Ensino Médio e seus variados e complexos desafios de implementação nos diversos cenários das escolas do Brasil com a proposta de ter o Projeto de Vida como eixo principal do currículo estimula uma arquitetura de conhecimentos capazes de protagonizar aos sujeitos do ato educativo atitudes de consolidar uma sociedade mais justa e solidária.

Dada a importância dessa problemática, fica evidente que o espaço dado em cada ambiente educativo, precisa oferecer indicativos de como transformar esses problemas e apresentar perspectivas integradoras que vão além da transmissão hierarquizada do conhecimento numa perspectiva para uma educação integral, sustentável, alicerçada no diálogo, na fraternidade social, inclusiva e colaborativa para consolidação do bem comum.



A partir disso, a pesquisa apresentou o Projeto de Vida como componente curricular que arquiteta caminhos pedagógicos em adquirir conhecimentos não meramente cognitivos. Trata-se de um ato educativo capaz de promover o bem viver, ou seja, a promoção da dignidade da pessoa humana. Vemos, nessa tarefa do bem, uma formação que visam integrar o ser humano em todas as dimensões da sua vida: cognitiva, humano-afetivo, sociocultural e transcendental. Essas quatro dimensões correlacionadas impulsionam o que chamamos de uma pedagogia da formação de uma pessoa integrada.

## CONCLUSÕES

A Projeto de Vida dos alunos conjugado com cada âmbito da formação integral da pessoa (cognitivo, humano-afetivo, sociocultural e transcendental), que a pesquisa traçou a partir de um percurso de acolhida, integração e socialização, promovem um processo pedagógico do encontro, que leva em consideração a formação pessoal (encontro consigo); os traços do grupo da escola (encontro com a escola); as marcas da realidade social e cultural (encontro com a sociedade); a percepção de limites e desafios da vida (encontro com os problemas); e a consolidação do Projeto de Vida na realidade (encontro com a prática do projeto de vida e de uma nova sociedade).

Trata-se de uma “Pedagogia das Etapas” que integrando as áreas de conhecimento, com o Projeto de Vida dos alunos, o relacionamento interpessoal e interação com a sociedade favorece a constituição de competências que não somente oferecem pré-requisitos de uma área do saber ou tampouco uma capacitação profissional, mas subsídios que preparam os alunos para vida.

Certamente, todos os dados que serão obtidos na elaboração da pesquisa não se configuram como algo fechado, determinado e concluído, já que, o projeto formativo de qualquer instituição educacional, não é estático e sua dinâmica vivencial se aperfeiçoa na medida em que os envolvidos em avaliação constante, possam ir adquirindo a capacidade de poder redefini-lo e ajustá-lo como apresentado no percurso desenvolvido na pesquisa.

## Referências

BRASIL, Resolução Nº 3. de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rcebo03-18/file>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL, DCNEM. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/reso398.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e valores**. 9. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porta Alegre: Penso, 2013.

## RESUMO

Este artigo sobre a Base Nacional Comum Curricular, articulada ao Novo Ensino Médio reflete sobre como a formação de professores é fator essencial para que se possa construir um currículo inovador, a partir da integração entre a escola e todas as partes envolvidas. Faremos essa reflexão a partir da discussão entre o que define a Base Nacional Comum Curricular, os parâmetros do Novo Ensino Médio e as reflexões contidas em Masetto (2018). A experiência pesquisada para esse artigo estará contida em Braun (2022), onde se analisa a implantação de um novo currículo numa escola de Ensino Médio na Cidade de São Paulo e suas possíveis decorrências para a comunidade de Paraisópolis. Utilizamos, assim, uma abordagem metodológica qualitativa, procurando nos aprofundar em como esse modelo pode servir de exemplo para o desenvolvimento do aprendizado, relacionado à uma visão prática do ensino.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Formação Docente. Currículo Inovador

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento surgido a partir da necessidade de se empregar, de forma uniforme, um currículo mínimo comum em todo o território nacional. Para isso, ela define o que seriam as “aprendizagens essenciais (...) para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. O cumprimento desse objetivo parte de alguns referenciais que pretendem desenvolver competências gerais que garantam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Esse documento se relaciona diretamente com o que foi definido pela Ministério da Educação para o Novo Ensino Médio. Segundo a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorre uma mudança estrutural no Ensino Médio, fazendo com que os alunos passem progressivamente de 800 horas/anuais para 1000 horas/anuais (até 2022), e, finalmente, para 1400 horas anuais na escola e redefinindo a estrutura curricular para que essa contemple O QUE ESTÁ ESTABELECIDO NA BNCC. Além disso, deve estar preparado para promover “a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.”

É na relação entre a BNCC e o Novo Ensino Médio que se abriu a possibilidade de empreender um tipo de formação que desse a oportunidade ao aluno de, ao

concluir essa etapa de seus estudos, pudesse pensar para além de uma educação universitária, tendo competência para suprir aquilo que o mercado de trabalho exige, sem renunciar a uma educação cidadã, baseada em valores. Nesse Novo Ensino Médio, articula-se a Formação Geral Básica com os Itinerários Formativos que devem ser pensados para que contemplem os projetos de vida dos alunos.

Partindo dessa possibilidade de reestruturação curricular, a Diretoria do Colégio Visconde de Porto Seguro – Unidade Vila Andrade (antiga Escola da Comunidade) vislumbrou a possibilidade da implantação, já a partir de 2022, desse modelo do Novo Ensino Médio, oferecendo Itinerários Formativos articulados com uma Formação Geral Básica, onde os alunos pudessem escolher entre duas possibilidades, visando seus interesses e/ou uma visão ampliada de algumas possibilidades de interesse futuro.

Esse é um tema de extrema relevância, visto que o Ensino Médio de todo o país será obrigatoriamente reformulado nas bases expostas até aqui e essa experiência do Colégio Visconde de Porto Seguro poderá servir de modelo para muitos centros escolares que, inclusive, avaliarão se devem implantar esse mesmo modelo ou, a partir dele, criar algo diferente e inovador.

Uma parte de nossa pesquisa parte de como se deu essa implantação e, principalmente, como foi a formação dos professores para que essa experiência pudesse obter êxito. É a partir dessa formação que os Itinerários Formativos poderão ter significado para os alunos e não correrão o risco de serem aulas da Formação Geral Básica disfarçadas, ou então, aulas sem nenhum vínculo com os alunos.

Sobre esse aspecto, Masetto diz que

[...] a participação em projetos inovadores não é fácil para a maioria dos docentes, e exige um cuidado especial para criar oportunidades para que estes possam vir a se encantar com o novo projeto, descobrir a importância e o enriquecimento do trabalho em equipe e o despertar do envolvimento e do compromisso dos alunos.” (MASETTO, 2018, p. 80)

É centrado nos alunos que pensamos em fazer esse trabalho, pois essa deve ser a prática quando se faz um planejamento ou uma reformulação curricular. Esse processo de mudança do Ensino Médio exige uma quebra radical dos paradigmas desse ensino tradicional. Fica claro que os professores devem pensar suas aulas e esses novos cursos dos Itinerários Formativos, focando-se sempre nos alunos e na compreensão de que vivemos numa sociedade que está em constante e rápida transformação, onde esse “*homo zappiens*” tem interesses para além dos tradicionais. Só assim, com crítica e reflexão contínuas os professores poderão participar de forma mais decisiva na formação desses alunos.

## **METODOLOGIA**

Utilizamos nesse trabalho uma metodologia de abordagem qualitativa por estudarmos um fenômeno social, associando o sujeito e o mundo real, numa relação contextualizada entre o que é proposto e a realidade dos envolvidos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Essa pesquisa desenvolveu seus conceitos a partir da BNCC, dos documentos que a regulamentam e que instituem o Novo Ensino Médio, além dos estudos teóricos constantes nas obras de Masetto e Gaeta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Novo Ensino Médio coloca como objetivo “garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” Associa-se à BNCC pois esta lhe confere a estrutura curricular para que possa ser implantado. Essa nova realidade educacional que deve ser o novo modelo de ensino em todo o território nacional tem uma grande parcela de incertezas que o acompanha.

Como definir os Itinerários Formativos? Para que servem esses Itinerários? Se houver diminuição da carga horária na Formação Geral Básica, os alunos serão prejudicados? Qual o papel dos professores nesse processo? Como deve se dar a formação desses profissionais?

Procurando responder a esses questionamentos, o Colégio Visconde de Porto Seguro resolveu implementar, no Campus Vila Andrade (anteriormente conhecida como Escola da Comunidade), um projeto de Itinerários Formativos, tentando dar uma resposta a um problema que esses estudantes de baixa renda, moradores principalmente da Comunidade de Paraisópolis e do entorno da Escola, tinham ao sair do Ensino Médio: como concretizar o sonho de cursar uma universidade, sem uma fonte mínima de recursos para auxiliá-los?

A princípio, optou-se por dar uma formação aos professores, pois como diz Braun (2022, p. 59):

Considerando que a escola é um agente de transformação social, uma necessidade primordial na elaboração do novo currículo foi a formação dos professores que precisaram entender as novas diretrizes curriculares, refletir sobre o aprendizado dos alunos e reavaliar suas práticas pedagógicas a fim de proporcionar o melhor para os educandos. Neste capítulo vamos descrever as ações desenvolvidas em tal processo.

Essa formação é baseada na ideia de Masetto (2018, p.23) de que

Os professores devem estar abertos ao novo, assumir responsabilidades perante a nova proposta curricular e seu papel

de mediador pedagógico e planejador de situações de aprendizagem no novo contexto. Ao se sentir coautor, o docente assume a responsabilidade de uma atuação adequada ao novo projeto, reconhece e valoriza a troca de experiências com os seus pares e a oportunidade de aprender em processos de formação. A integração do professor com o projeto reflete-se em sala de aula e contribui para a concretização bem-sucedida do currículo.

A partir dessa perspectiva, iniciou-se uma conscientização da equipe de professores para os desafios e as mudanças que ocorreriam nesse processo. Reunindo-se quinzenalmente, professores, coordenadores e gestores refletiam sobre como a escola poderia oferecer aquilo

[...] que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitude e valores) e sobretudo do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2018a, p. 13).

O primeiro passo foi entender como o Novo Ensino Médio integrava a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A tese de Rachel Braun chama a esse momento de “Entendendo o cenário”. Basicamente, essa etapa está distribuída da seguinte forma:

- Estudo, capacitação, discussões e consultoria externa acerca da BNCC;
- Retomada, pós-pandemia dos estudos quinzenais sobre a BNCC e sobre estratégias de aula;
- Discussão sobre os princípios norteadores para a implantação do Novo Ensino Médio;

Numa segunda etapa, Braun (2022, p.62) enfatiza que:

Esclarecida a estrutura do Novo Ensino Médio na etapa anterior, precisávamos ter clareza sobre onde queríamos chegar e sobre quais ações precisariam ser desenvolvidas. Foram realizados estudos a respeito da nova estrutura curricular que seria implantada, dos processos ensino e aprendizagem, dos princípios orientadores do EM, da importância do planejamento por objetivos de aprendizagem, além da importância da interdisciplinaridade, das metodologias ativas, das avaliações como aprendizagem e das necessidades do mercado de trabalho para jovens.

A equipe de professores passou, então, a discutir como dar autonomia aos alunos, fazendo com que não somente repetissem as informações, mas pudessem saber onde encontrá-las e como utilizá-las. Passou-se “a considerar a relevância do que deveria ser ensinado, de como deveria ser ensinado e, conseqüentemente, de como deveria ser avaliado.” (BRAUN, 2022, p. 63)

Nesse aspecto, as discussões eram no sentido de como deveria se dar a formação integral do aluno, como torná-lo protagonista e quais intervenções pedagógicas seriam pertinentes para que atingisse o objetivo proposto. Os pontos dessas discussões diziam respeito a:

1. Interdisciplinaridade
2. Novas Metodologias
3. Novas formas de avaliação
4. Valorização da diversidade e respeito às diferenças
5. Projeto de Vida dos alunos

Numa terceira e última etapa, passou-se à implantação do projeto, não sem antes reunirmo-nos com representantes da Comunidade de Paraisópolis para entendermos as suas necessidades e como os Itinerários Formativos poderiam criar produtos para a resolução de alguns de seus problemas.

O planejamento deveria levar em conta as seis competências do programa curricular da escola (conceitos fundamentais, conexões globais, sustentabilidade, inteligência emocional, educação digital e idiomas). Assim, pareceu aos professores que o trabalho deveria se iniciar a partir de grandes temas. Alunos e professores sugeriram: empreendedorismo; tecnologia e cultura maker; sustentabilidade; educação ambiental; educação para o trabalho; educação financeira; trabalhando pelo mundo; línguas e linguagens da vida profissional; saúde; formação cidadã e práticas sociais; urbanização; escola de negócios; inglês para negócios; mídias sociais; automação residencial; linguagens de programação; aprofundamento nos idiomas alemão e inglês; e projeto de vida.

Segundo Braun (2022, p.73):

Com base nos temas sugeridos, os professores ofereceram 13 sugestões de IF, das diferentes áreas de conhecimento, dos quais 3 foram escolhidos pelos coordenadores e diretores, adequando-os às novas matrizes curriculares da Secretaria da Educação e da BNCC e sem perder o foco na necessidade da melhoria da aprendizagem e da empregabilidade dos alunos da ECVPS. Não iríamos implantar cursos técnicos, e sim itinerários de FIP em concomitância com a FGB consistente para que que continuássemos possibilitando os ingressos no Ensino Superior.

Nesse momento, o Campus Vila Andrade implementou quatro Itinerários Formativos, distribuídos entre o 1º e o 2º ano do Ensino Médio:

- 1ª série (Sustentabilidade: Ciência e Consciência)
- 1ª série (Escola de Negócios para Jovens)
- 2ª série (Escola de Negócios para Jovens)
- 2ª série (Educação Digital e Matemática)

Nesses itinerários, estão distribuídos temas que vão desde “*English for Business*”, até “Matemática Financeira”, ou “Criação, Comunicação e Argumentação” e “Sustentabilidade e Clima”. Nesse ano de 2022, ainda ocorre a implementação desses itinerários, com amplas perspectivas para todos os participantes.

## CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES

A Educação Básica no Brasil necessita de mudanças para que possa acompanhar a velocidade com que a sociedade contemporânea se diversifica. O Novo Ensino Médio é uma dessas tentativas de modernização, onde tenta-se integrar o ensino com uma função prática, preparando os alunos para o mundo do trabalho.

No início desse trabalho dissemos que essa formação a partir dos Itinerários Formativos não pode deixar de lado a discussão cidadã a respeito de valores e de como, a partir daí, os alunos devem pensar em seus projetos de vida. A base teórica para esse desenvolvimento faz com que a BNCC se relacione intimamente com o Novo Ensino Médio.

Apesar de ser uma situação muito nova do ponto de vista da sua implantação, algumas experiências estão sendo colocadas em prática, sem que ainda se possa avaliar seus resultados.

Envolver os alunos nas discussões sobre que tipo de Itinerários mais façam sentido em suas trajetórias, é trazer para dentro da escola um contexto e um interesse que com certeza levarão os alunos a se integrarem mais com esse ambiente. Essa é uma experiência que está dando certo.

Por outro lado, mobilizar, sensibilizar e motivar os professores pode levá-los a entender que uma formação, como a mostrada nesse trabalho, pode trazer inúmeros benefícios, fazendo com que deixem de ser meros transmissores de conhecimento, e passem a se tornar mediadores de práticas pedagógicas muito mais eficazes e interessantes.

A formulação desse novo currículo no Colégio Visconde de Porto Seguro é um exemplo de como é possível pensar uma nova educação, a partir das necessidades da comunidade do entorno. Para que isso se concretize, é preciso que haja corresponsabilidade de todos os envolvidos (gestores, professores, alunos, funcionários, parceiros), aprendizagem comunitária, trabalho colaborativo, aulas relacionadas com a realidade e empatia, para que os alunos se sintam partícipes desse processo e desenvolvam uma relação de pertencimento com esse novo ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 12.796/2013**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9394 de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 26 de junho de 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 14 nov. 2021.

BRAUN, Rachel de Oliveira. **Novo Ensino Médio: Redesenho Curricular Inovador no Contexto da Base Nacional Comum Curricular**. 2022. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**. São Paulo: Editora Summus, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Revista FORGES** – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, v. 4, n. 2, p. 273-290, Bi-Anual – 2016.

## ARTICULAÇÃO APRENDIZAGEM- AVALIAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE ESTUDANTES: UM CAMINHO VIA BNCC 2018

Maria Helena Esteves da Conceição

### RESUMO

As escolas brasileiras têm praticado a avaliação, quase que exclusivamente, dos conteúdos ensinados e voltou-se, há pouco tempo, também à avaliação de habilidades. A BNCC-2018 propõe a aprendizagem em quatro eixos: conteúdos, habilidades, atitudes e valores. Objetivamos nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação, investigar a formação de professores na prática de sala de aula, e propor a inclusão desse olhar para a aprendizagem e avaliação também de atitudes e valores, visando à formação do jovem.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Formação Humana Integral do Estudante; Aprendizagem; Avaliação; BNCC

### INTRODUÇÃO

A pesquisa está em processo e será parcialmente apresentada. Ela busca aplicar aspectos da BNCC-2018 nas salas de aula do Ensino Fundamental-anos finais, aspectos que notamos relevantes e nem sempre usados pelos professores. É o caso da aprendizagem de atitudes e valores, e da avaliação dessas aprendizagens.

A BNCC-2018, propõe a aprendizagem em quatro eixos: conteúdos, habilidades, atitudes e valores. Esta pesquisa propõe que se faça, na prática pedagógica do professor, uma articulação entre aprendizagem e avaliação, de tal forma que as aprendizagens desses eixos sejam avaliadas, buscando, por meio da formação de professores, chegarmos à formação humana integral do estudante.

A pesquisa se desenvolve em uma escola particular de São Paulo e os participantes são dez professores do Ensino Fundamental-séries finais. O tipo é pesquisa-ação e a investigação se desenvolverá sob uma abordagem qualitativa.

Os instrumentos de pesquisa são coleta de dados por meio de questionários e análise de dados através de análise de discurso e interpretação dos dados. Os primeiros resultados têm nos mostrado que o processo de avaliação articulado à aprendizagem se mostra fundamental para a formação humana integral do estudante e os meios de se chegar a esse resultado serão apresentados no decorrer da pesquisa, que não se esgota neste trabalho, mas modifica a prática em nosso contexto e pode abrir caminhos a outros pesquisadores.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois a qualidade dos dados pesquisados é o viés analisado na investigação, que ocorre com a pesquisadora, gestora do Ensino Fundamental II - anos finais pesquisando em sua rotina de trabalho. Dados estão sendo coletados e analisados. A coleta de dados ocorre por meio de questionários, reflexões em reuniões de formação de professores e entrevistas com o corpo docente participante. E a análise de dados acontece por meio de análise de discurso e interpretação dos dados obtidos. Os participantes da pesquisa são dez professores, sendo dois de cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, História, Arte e Geografia, nas diferentes séries – do 6º ao 9º ano.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação se dá sob uma abordagem qualitativa. Nessa abordagem de pesquisa (CHIZZOTTI, 2014, p. 48), busca compreender os fenômenos humanos através dos significados que seus participantes dão a eles, *a realidade é fluente e contraditória e o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e social*. O tipo de pesquisa é a pesquisa-ação, (CASTRO, FERREIRA e GONGALEZ, 2013, p. 25) como um procedimento coerente com a pesquisa qualitativa, com a presença como participante da pesquisa a própria pesquisadora, sendo que um dos objetivos da pesquisa é propiciar a transformação da prática da população pesquisada.

A formação integral humana encontrará suporte teórico na Teoria Humanista de Carl Rogers, em concordância com (MASETTO, 2018, p. 168-169), pautando-nos naquilo que para Rogers são “as condições essenciais” para uma boa relação humana:

A questão da autenticidade, de ele – terapeuta ser verdadeiramente ele mesmo quando está com seu paciente. E assim deve ser o professor, verdadeiramente autêntico quando está com seu aluno. O estudante ao sentir no professor essa autenticidade, passa a confiar, o que permite aproximação e facilitação para a aprendizagem.

A segunda condição essencial é que o terapeuta “demonstre respeito incondicional ao seu paciente”. Assim, se o professor demonstrar que respeita o aluno nas suas condições reais, esse aluno em respeito incondicional se perceberá valorizado e terá liberdade para expor-se e aprender.

E a terceira condição é a de que o terapeuta deve mostrar “compreensão empática” em relação ao seu cliente. Se o professor demonstrar “compreensão empática” em relação ao seu aluno, em relação à pessoa e não aos assuntos que irão refletir, ele se sentirá acolhido. Enfim, se o estudante se sentir verdadeiramente acolhido pelo professor em sua verdade, ele, aluno, se abrirá, para as aprendizagens e saberá, com a mediação do professor, superar qualquer dificuldade que surja.

Formação de professores, este conceito está ancorado teoricamente em (MASETTO 2015, p.79-87) que nos apresenta o professor como “o profissional da aprendizagem”.

Aprendizagens, estão sendo utilizados os quatro eixos propostos pela Base Nacional Comum- 2018, a partir da Teoria Humanista de Carl Rogers, citada acima.

Para avaliação formativa, Linda Darling-Hammond e John Bransford, (2019) nos dão a referência, pois são as autoras mais recentes que encontramos que estudam o tema em concordância com a formação de professores proposta de Masetto, quando as autoras propõem a avaliação como “*scaffolding*” (THARP: GALLIMORE, 1988, in: DARLING-HAMMOND, BRANSFORD, 2019, p. 238).

## RESULTADOS

Os resultados parciais têm nos mostrado que o processo de aprendizagem articulado à avaliação se mostra fundamental para a formação humana integral do estudante e os meios de se chegar a eles serão apresentados no decorrer da pesquisa, que não se esgota neste trabalho e pode abrir um caminho a ser trilhado.

Os resultados das aprendizagens de conteúdos já eram de conhecimento dos professores e estão sendo aprimoradas, com feedbacks processuais.

Quanto às aprendizagens de habilidades, percebemos que já é desenvolvido um trabalho na maior parte das disciplinas, entretanto apenas com as habilidades práticas e com as cognitivas. Não percebemos até o momento, trabalho efetivo e sistematizado com as habilidades socioemocionais.

Com relação à aprendizagem de atitudes não percebemos nenhum trabalho desenvolvido com o objetivo definido de aprendizagem de atitudes, menos ainda de avaliação de atitudes; igualmente ocorre com os valores. Sequer autoavaliação, o que a nosso ver, poderá ser uma grande contribuição no processo de avaliação destas aprendizagens. E a pesquisa continua.

Este é o quadro de referência que utilizamos para identificar a formação integral do estudante.

Competências a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC
Aprender a aprender
Saber lidar com a informação cada vez mais disponível
Atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais
Aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões

Ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções
--

Conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.
--

Fonte: BRASIL, MEC - BNCC-2018

## CONCLUSÕES

Se o objetivo da pesquisa é desenvolver uma formação de professores (MASETTO, 2015, 2018) em que, na prática, este educador inclua um olhar para a aprendizagem e avaliação sob os quatro eixos de aprendizagem propostos pela BNCC-2018: conteúdo, habilidade, atitudes e valores, visando à formação humana integral do jovem, então estamos trilhando um caminho certo, pois os professores já perceberam que não têm focado na aula um processo atento às habilidades que não aquelas ligadas ao conteúdo, têm percebido que atitudes e valores até então não mereceram sua atenção sistemática. O grupo de professores já notou o trabalho que não é desenvolvido e que precisa ser e os seus porquês. Ao perceberem esse movimento de trabalho, o passo seguinte do grupo deve ser as tomadas de providências (planejamento) no sentido de adequação de práticas. Durante as reuniões de formação, trabalhamos de modo que os professores sintam desejo de inserir aquilo que precisam.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Colégio Visconde de Porto Seguro a bolsa que me permite cursar este Doutorado. Agradeço também ao Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto pela orientação constante e feedbacks contínuos que só me faz evoluir em meu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONGALEZ, W. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.
- MASETTO, M.T. **Desafios para a Docência Universitária Na Contemporaneidade** – Professor e aluno em inter-ação adulta. 1. ed. SP: Avercamp, 2015.
- MASETTO, M.T. **Trilhas abertas na universidade** – Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. S. Paulo: Summus, 2018.
- BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR** – BRASÍLIA. 2018

THARP: GALLIMORE, 1988, in: DARLING-HAMMOND, BRANSFORD, **Preparando os Professores para um Mundo em Transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução Cristina Fumegalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.

## INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: COMPONDO UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E COLABORATIVA DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM A EJA

Mauro Rosa

### RESUMO

Atuar na formação permanente das/os Assistentes Pedagógicas/os da Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de ensino de Santo André, com foco no desenvolvimento do trabalho pedagógico, permitiu-nos perceber como ainda é frágil a ação colaborativa e interdisciplinar para que se chegue à materialização da educação integral das/os educandas/os. À vista desta constatação, elaboramos a nossa pergunta de pesquisa: **Que indicações, pautadas no referencial freireano, em especial nos conceitos de participação, colaboração e interdisciplinaridade, permitem elaborar uma proposta de formação permanente dos assistentes pedagógicos?** Buscando responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral compreender, a partir do movimento de investigação temática, que situações-limite se impõem ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e interdisciplinar, na perspectiva do currículo integrado, na EJA de Santo André. A abordagem da pesquisa qualitativa, por meio da metodologia de Investigação Temática, como proposta por Paulo Freire (1987), possibilitou identificar os saberes feitos das/os Assistentes Pedagógicas/os, bem como suas situações-limite, desejos e intencionalidades, permitindo propor ações a serem desenvolvidas a partir dos pressupostos da Formação Permanente. Ao final do percurso, ancorados nos princípios de participação, colaboração e interdisciplinaridade, formador e formandos implicaram-se na elaboração de um plano formativo composto a partir dos temas geradores desvelados ao longo do processo. Esta pesquisa traz como alicerce a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997), corroborando com os conceitos freireanos, trouxemos ainda Saul (2015), Silva (2004), André (1983), Placco e Souza (2012), bem como outros autores que dialogam com tais fundamentos.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; formação permanente; currículo integrado; interdisciplinaridade; trabalho coletivo/colaborativo.

### INTRODUÇÃO

Ancorado em fundamentos freireanos e nas premissas propostas pelo documento curricular acerca da concepção de educação e suas nuances, a Secretaria Municipal de Educação de Santo André (SMESA) vem investindo ao longo dos anos na formação e acompanhamento das/os profissionais da rede de ensino, em especial a das/os Assistentes Pedagógicos, grupo de profissionais formado por educadoras/es da Rede que atuam na função de formadoras/es junto ao coletivo de

educadoras e educadores nas unidades escolares. Entretanto, cabe-nos questionar, a formação que essas/es profissionais vêm vivenciando ao longo do processo tem sido efetiva? Essas formações as/os têm ajudado a superar os desafios impostos ao desenvolvimento do trabalho em uma perspectiva transformadora?

Partindo da constatação sobre a existência de descompassos entre o que está prescrito pelo currículo vigente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o que se efetiva na prática das/os educadoras/es nas escolas, acreditamos ser necessário agir sobre este cenário, lançando luz às situações-limite vivenciadas no cotidiano da Rede por meio da metodologia da investigação temática, como proposta por Freire (1987), tendo como horizonte a superação através da formação permanente, em busca de qualificar o quefazer pedagógico das/os assistentes pedagógicas/os e educadoras/es da EJA de Santo André. Nessa perspectiva, que chego à pergunta fundante: Que indicações, pautadas no referencial freireano, em especial nos conceitos de participação, colaboração e interdisciplinaridade, permitem elaborar uma proposta de formação permanente dos assistentes pedagógicos?

Isto posto, elencamos como objetivo geral compreender, a partir do movimento de investigação temática, que situações-limite se impõem ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e interdisciplinar na EJA de Santo André a fim de compor um percurso formativo que dialogue com as necessidades observadas. Para atingir tal propósito, firmamos como objetivos específicos:

- Identificar os principais problemas vivenciados pelos Assistentes Pedagógicos no desenvolvimento do trabalho com o currículo integrado, especialmente no que se refere ao trabalho colaborativo e interdisciplinar;
- Estimular o desenvolvimento de um processo de formação permanente na rede de Santo André, na perspectiva crítico libertadora de Paulo Freire;
- Ampliar os conhecimentos das/os assistentes pedagógicas/os acerca da metodologia de investigação temática;
- Elaborar um plano formativo, junto às/aos assistentes pedagógicas/os, para as “Formações por Área do Conhecimento (FAC)”, na perspectiva da formação permanente, com vistas à superação dos problemas levantados no processo de investigação temática.

## **METODOLOGIA**

A abordagem da pesquisa qualitativa por meio da investigação temática nos permitiu identificar quais obstáculos se impõem ao desenvolvimento do currículo integrado na EJA de Santo André, bem como os saberes de experiência feitos das/os Assistentes Pedagógicas/os.

Os três momentos de investigação temática, conforme Saul (2015), foram realizados através de grupos de estudo, com inspiração nos círculos de investigação temática e nos círculos de cultura (FREIRE, 1987), onde foram propostas diferentes dinâmicas, atividades e estudos, com o objetivo de investigar as situações-limite vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.



Ao final do percurso, de posse dos dados coletados, através de gravações em áudio, registros escritos e fotográficos dos encontros, realizamos um processo de análise crítica, chegando aos temas geradores utilizados na composição coletiva de um plano formativo em diálogo com as necessidades observadas. Vale ressaltar o uso de diferentes linguagens durante as sessões, especialmente a musical, da qual nos valem nesta pesquisa quanto às associações que tecemos entre a imagem de uma orquestra e da escola.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Seria impossível falar de Educação de Jovens e Adultos sem que tomasse como pilar principal Paulo Freire (1979, 1981, 1983, 1985, 1987, 1996, 1997, 2001, 2005, 2006), pois, além de ser referência mundial para modalidade, trata-se de um dos autores mais citados nos documentos oficiais da rede de Santo André. Suas contribuições perpassam por todos os capítulos desta pesquisa, desde a Introdução, no movimento de investigação temática, até seus desdobramentos, na elaboração das propostas de ação, a partir do processo de formação permanente. Corroborando com tais fundamentos, trazemos Ana M. Saul e Alexandre Saul (2016, 2017a, 2017b, 2018), com contribuições no que concerne aos pressupostos da formação permanente; alicerçados em Freire, Antônio F. G. da Silva (2004) e Alexandre Saul (2015) auxiliam-nos na compreensão dos processos de investigação temática; Marli E. D. A. de André (1983, 2007, 2013, 2016) assiste-nos quanto ao desenvolvimento metodológico; outros autores compõem os referenciais, contribuindo com aporte teórico sobre o currículo da cidade de Santo André.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após experienciar os 3 momentos propostos pela metodologia de investigação temática, conforme proposto por Saul (2015), chegamos à sistematização dos seguintes temas do leque temático:

### **Integração/ Interdisciplinaridade:**

- Articulação entre teoria e prática no processo de escuta;
- Superação da lógica tradicional de construção curricular por meio de conteúdos;
- Investigação temática;
- Limites e possibilidades da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinares;
- Mapa conceitual e Rede temática;
- Educação profissional e EJA;
- O professor como pesquisador.

### **Trabalho Colaborativo:**

- Planejamento participativo e colaborativo;
- Diálogo;
- A dupla regência;

- Gestão do tempo.

**Ensino-aprendizagem-avaliação:**

- Tecnologia da informação e comunicação na EJA;
- Metodologias ativas de aprendizagem;
- Aprendizagem de adultos;
- Avaliação na EJA;
- Práticas dialógicas em sala de aula.

Assim, chegamos ao momento da sistematização por meio da construção um plano de formação com perspectiva de superação das contradições, desafios e limites explicativos evidenciados no decorrer processo. A vista disso, em diálogo com o grupo de APs sobre quais dos temas levantados deveriam ser priorizados para desenvolvimento das propostas formativas para o ano letivo vigente, chegamos as seguintes propostas de formação:

Quadro X: Cronograma de formações 2022.

<b>CRONOGRAMA FORMAÇÕES 2022</b>	
<b>Nº</b>	<b>TEMAS</b>
1º	Reflexões pertinentes à constituição da identidade docente.
2º	O trabalho como princípio educativo e a integração entre ensino básico e profissionalizante.
3º	Concepções/Abordagens de ensino e compartilhamento de práticas
4º	O movimento de escuta e investigação temática.
5º	A interdisciplinaridade como caminho para construção do conhecimento globalizado.
6º	Planejamento colaborativo: a sistematização curricular por meio de mapas conceituais ou redes temáticas.

Fonte: o autor

**CONCLUSÕES**

Experenciar o processo de investigação temática junto ao grupo de assistentes pedagógicos da rede municipal de ensino de Santo André, nos permitiu compreender alguns dos obstáculos que se opõem ao desenvolvimento curricular da EJA, especialmente no tocante aos desafios impostos por uma proposta integradora, no que concerne a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo.

De posse dos dados coletados, após a construção coletiva do leque temático, os sujeitos da pesquisa dedicaram-se à composição de um plano formativo com indicações de propostas de ação para a superação de suas situações-limite.

**REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo (45), pp.66-71, maio 1983.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, pp. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, pp. 30-41, jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12a ed. São Paulo: Cortez & Paz, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992). Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. A., RAMALHO, Laurinda. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cad. Pesquisa. [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 26 out. 2020.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores:** uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores:** fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set., 2016.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **A metodologia da investigação temática:** elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, vol. 15, núm. 2, abril-junho, 2017a, pp. 429-454.

SAUL, Ana M.; SAUL, Alexandre. **A produção de conhecimento no contexto de uma prática crítico-transformadora com formadores de professores.** *Cadernos de Educação*. UFPel. Pelotas-RS, n.58, p. 101-125, 2017b.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174 out./dez. 2018.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

## RESUMO

O presente trabalho aborda o estudo sobre a infância no Brasil como sujeito histórico e social, tendo suas raízes no trabalho de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, publicado em 1973; rastreando os principais documentos regulatórios para a educação infantil, a partir da Constituição Federal de 1988 culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. “Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar questões relevantes”, LUDKE e ANDRÉ(2020). A construção de currículo para a educação infantil, SACRISTÁN (2017) e a valorização do profissional de educação infantil, fundante no estereótipo que qualquer pessoa pode educar e cuidar de crianças. Essa pesquisa terá como procedimentos metodológicos uma abordagem predominantemente qualitativa CHIZZOTTI(2014), GIL(2002) e descritiva. Para análise dos dados será adotado uma abordagem interpretativa dos documentos oficiais da escola, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada, onde a pesquisadora buscará dados para responder à pergunta: Como é articulado os direitos de aprendizagem e campos de experiência na transição da educação infantil e ingresso no primeiro ano do ensino fundamental? Essa pesquisa ocorrerá entre os meses de setembro de 2022 e maio de 2023, em uma escola particular na zona norte de São Paulo, tendo como sujeitos crianças de 4 a 5 anos, pautando – se nos pesquisadores Neide Noffs (2016) , Sacristán( 2017) e nos principais documentos regulatórios a partir da Constituição de 1988, entre eles : Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (DCEI) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 12.796/2013.

**Palavras- chave:** Formação de Professores; Currículo; Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

A minha paixão pela educação começou muito cedo, eu nem imaginava que culminaria em uma vida inteira voltada à educação. Ainda muito jovem, pré-adolescente, eu gostava de ajudar as vizinhas que tinham filhos pequenos. Escolhi, no colegial (antigo ensino médio) o curso de magistério. Assim, logo que terminei o magistério, ingressei em uma sala de aula na escola pública no período da manhã, e no período da tarde estava na minha própria escola (com ajuda financeira dos meus pais compramos uma “escolinha”, como a educação infantil era chamada). Concomitantemente me casei jovem, tinha 21 anos e logo nasceu meu primeiro filho e junto veio a resposta de um concurso público do Estado de São Paulo que tinha me candidatado ao cargo de professora primária, o qual eu exonerei por acreditar que naquele momento deveria me dedicar ao filho que estava gerando e

a minha escola. Em meio a maternagem e gerenciamento da minha escola fui fazendo diversos cursos de especialização na área da educação, o que me proporcionou muitas experiências e práticas. Me formei em Pedagogia e continuei atuando na área, refletindo que precisava me especializar para atender com eficácia as crianças que recebia na minha escola. Fui fazer especialização em Psicopedagogia na PUC-SP onde pude me aprofundar nas teorias e práticas obtidas nas aulas e posteriormente na clínica Ana Popovich com supervisão. Quando estava no final do curso, conversando com minha amiga de sala, tivemos interesse no processo seletivo da pós-graduação Mestrado, o qual tínhamos como finalidade um aprofundamento teórico prático para nos embasar na titulação de psicopedagoga. E assim, concretizava um sonho nunca sonhado, mas sempre esperado que era o Mestrado, no programa de Educação: Currículo da PUC-SP, onde desde o início refletimos nas diversas disciplinas cursadas acerca do currículo, na formação de professores, espaços e territórios e contextos escolares. Respiramos escola e relacionamos com nossas práticas escolares, discutindo e refletindo sobre educação e suas implicações. Lendo o livro “Ofício de Mestre” (ARROYO, 2013), no início do segundo capítulo intitulado “Um modo de ser”, me encontro nas palavras de Fernando Pessoa que diz:

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...

Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

(PESSOA, 2013, p. 27)

O objetivo dessa pesquisa é saber como é articulado os direitos de aprendizagem e campos de experiência na transição da educação infantil e o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental?

Identificar por meio da BNCC e pelo projeto pedagógico da escola, se os direitos de aprendizagem na transição da educação infantil para o fundamental são priorizados para as crianças de 5 e 6 anos.

Identificar o itinerário de formação do professor na articulação entre BNCC e projeto pedagógico da escola.

## **METODOLOGIA**

O percurso da pesquisa visa analisar os documentos regulatórios para crianças de 5 e 6 anos, matriculadas na educação infantil que farão a transição para o primeiro ano do ensino fundamental. Será de natureza qualitativa, descritiva, com análise dos documentos, dentre eles o Projeto Pedagógico da escola, articulando os documentos normativos. Os documentos serão analisados para verificação do currículo proposto e vivido.

Desse modo, pretendemos fazer uma análise dos documentos norteadores: da BNCC e do projeto pedagógico e a articulação da escola. Faremos a transposição didática entre o documento proposto pela esfera federal e o conhecimento na escola, a formação do professor de educação infantil e análise dos documentos norteadores que faz a justaposição do trabalho dentro da escola. Nesse trabalho, articulamos o conhecimento e a formação do professor através de um processo formativo como prescrito no livro “A formação de professores e seus desafios”, no capítulo de nome: “Escola e currículo sobre as contribuições para formação inicial do professor”, reconhece-se como:

[...] objeto da educação escolar o conhecimento da produção das criações humanas, dos valores, comportamentos, habilidades, resultando a identidade curricular de aspectos filosóficos, ideológicos, políticos, econômicos, científicos, éticos e morais. Admite-se, sob enfoque universal da concepção de currículo, que currículo não pode ser analisado fora de sua constituição social, cultural e histórica. (NOFFS,2018, p. 76-77.)

## **PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos da pesquisa vão permear a utilização de instrumentos de coleta de dados com finalidades voltadas para o estudo e entendimento da concepção de infância e construção profissional do indivíduo que se forma professor e de documentos que permeiam a educação. A pesquisadora através dos documentos norteadores irá investigar, analisar, comparar, fazer registro escrito, “...é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p.38), e entrevista semiestrutura que favoreça a espontaneidade do diálogo “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 39).

Através dessa premissa, é importante que a pesquisa seja colaborativa, que as pessoas envolvidas estejam à vontade e se sintam tranquilas para contribuir com informações precisas, levando a uma reflexão sobre seu fazer e sua prática profissional, trazendo contribuições para construções de novas estratégias e intervenções dentro do ambiente escolar e educativo entre as crianças e seus pares. Nesses encontros serão analisados o material didático utilizado, a proposta curricular e pedagógica, entrevista pessoal com a coordenadora pedagógica, leitura e análise dos documentos norteadores.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Usaremos como referencial teórico para leitura dessa pesquisa, a Constituição Federal de 1988, LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9394/96 (BRASIL,1996), ECA, Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL,1998); Plano Nacional da Educação (PNE) (2014); Base Nacional Comum Curricular

O trabalho de professores (homens e mulheres) desde a educação infantil, que consiste em pensar o espaço adequado às crianças, às suas brincadeiras, é planejar e reconhecer o aprendizado que está ocorrendo nas atividades lúdicas, no faz de conta, nas interações sociais, e nos conhecimentos sistematizados a elas oferecido a partir dos seis anos de idade. (CURY, 2017, p. 107).

Para leitura dessa pesquisa utilizaremos as legislações vigentes e no que diz respeito ao referencial teórico, usaremos as pesquisas de ARROYO (2013), NOFFS (2016), ARIÉS (2021), SACRISTÁN (2017), FREIRE (2019), DEWEY(1979) por trazerem importantes considerações sobre a construção da infância através da formação do professor com base nas leis que asseguram a educação, assim como Freire, explicita:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE,2019, p.25)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento por esse motivo não temos resultados a apresentar.

## CONCLUSÃO

Pesquisa em andamento, portanto, ainda não é possível apresentar conclusões.

## AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): código financiamento 001. Agradeço o apoio financeiro da Fundação São Paulo – Fundasp.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe, 1914-1984. **História Social da criança e da família**/ Philippe Ariés; tradução de Dora Flaksman. – 2.ed.[reimpr]. - Rio de Janeiro: LTC, 2021.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**/Miguel G. Arroyo. -15.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Lei nº. 8.069/1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília: Senado Federal, n. 9.394, de 1996.

BRASIL.[Constituição(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**; promulgada em 5 de outubro de 1988.4.ed. São Paulo:Saraiva,1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998). Brasília. MEC. SEF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf).

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei 9394 de 20**, de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º12.796, de 04 de abril de 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. – São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Traduzido por Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire- 59ª ed.** – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E.D.A.André.** - [2.ed]. [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U.,2020.

NOFFS, Neide A; SANTANA, Terezinha: **A formação continuada de professores: Práticas de ensino e transposição didática**, Curitiba, PR, Ed. Appris, 2016.

PIBID-PUC-SP: **A formação de professor e seus desafios-** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. PIBID. Faculdade de Educação da PUC/SP, Noffs, Neide de Aquino, [et al.] - São Paulo: 2018. 144.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

# AULA UNIVERSITÁRIA: ENQUADRAMENTO CONTEMPORÂNEO: ESPAÇO E TEMPO DE APRENDIZAGEM; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; METODOLOGIAS; PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Selma Rodrigues de Souza

## RESUMO

O presente artigo está inserido no âmbito da formação profissional no Ensino Superior. Trata-se de um estudo preliminar e aporte da pesquisa de doutorado que tem como tema amplo, as Inovações no Ensino superior. Com o objetivo de discutir a Aula Universitária e os fatores contemporâneos que incidem sobre ela, utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa com estudo teórico destas questões, orientado por Masetto (2015, 2018, 2018). A pesquisa constatou que todo o processo de aula universitária: planejamento, métodos e avaliação, precisa ser repensado com base nas demandas sociais contemporâneas e nas interações entre alunos e professores, para que objetivos pessoais e formativos possam caminhar juntos e sejam satisfatoriamente alcançados.

**Palavras-chave:** Aula Universitária; Ensino Superior; Formação Profissional; Inovação Educacional.

## INTRODUÇÃO:

As reflexões iniciais deste artigo tiveram início no segundo semestre de 2022, durante a disciplina: Professor no magistério superior, corresponsável pela construção e gestão de uma comunidade de aprendizagem, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Masetto no programa de educação currículo da PUC/SP. Identificamos a relevância do estudo para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado que abordará Docência Universitária e inovações. O objetivo é refletir sobre fatores contemporâneos que incidem sobre a aula universitária, expandir os conceitos acerca do tema e colaborar com mudanças e necessárias a uma prática docente no Ensino superior, ainda hoje, descontextualiza e arcaica.

## METODOLOGIA

Foi utilizada abordagem de pesquisa qualitativa exploratória com estudo teórico bibliográfico fomentado por discussões entre os pares em ambiente de aula.

## SINTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo está fundamentado teoricamente, em Masetto (2015, 2018). A Aula universitária é pensada como um ambiente de aprendizagem onde as relações se desenvolvem e onde o conhecimento é construído pelos sujeitos que dela participam.

### **Demandas contemporâneas, objetivos educacionais e formativos**

Refletir sobre aula universitária implica em considerar contextualizações contemporâneas que irão incidir diretamente sobre seu conceito, processos, funcionamento, sujeitos, objetivos e resultados. A aula universitária é a célula principal no processo de formação profissional em nível superior. Ali se espera que aconteça a construção do conhecimento de pessoas que futuramente serão inseridas profissionalmente na sociedade.

A sociedade contemporânea vem demandando profissionais com características e competências diferentes das demandadas há 100, 200 anos atrás, no entanto, a estrutura ou os modelos formativos destes profissionais permanecem os mesmos e a concepção de aula pouco tem mudado. O objetivo final é a formação profissional que se dá através da “função” restrita ao professor especialista de ensinar o conteúdo específico da área.

O profissional que hoje a Universidade precisa formar, para acompanhar outros segmentos sociais, deve possuir características que transcendam os conhecimentos técnicos específicos da área. Precisa ter uma formação como pessoa cidadã, ética, socialmente responsável e possuir habilidades interrelacionais e colaborativas. É necessário que ele consiga pensar em soluções para problemas cotidianos que, muitas vezes isolada, sua área de conhecimento não consegue mais dar conta. Para isso o aluno universitário precisa desenvolver a habilidade de pensar de forma interdisciplinar, desenvolver autonomia na construção do conhecimento, ser sujeito ativo, protagonista na sua formação para vida profissional.

O aluno do ensino superior é uma pessoa adulta com uma história, desejos e objetivos pessoais de formação, tem conhecimentos, experiências educacionais e pessoais, tem comportamentos adquiridos ao longo dos seus processos educativos e tem acesso a inúmeras fontes de informação. Os objetivos educacionais precisam ser pensados de forma a atender a aprendizagem global desta pessoa e abranger as dimensões dos conteúdos, das habilidades, do afetivo emocional e de atitudes e valores.

### **Mudanças de paradigmas**

Neste cenário contemporâneo a aula Universitária se configura como desafio ao entendimento e às mudanças de paradigmas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem e de formação profissional. Dois grandes paradigmas precisam ser quebrados: O do ensino independente dos contextos e o das atribuições restritas de papéis do professor e do aluno. Cabe ao professor deixar de

ser especialista, quem ensina e detém e transmite o conhecimento, para ser educador, mediador, facilitador e corresponsável pela aprendizagem, construção do conhecimento e formação do aluno. Cabe ao aluno deixar de ser passivo, aquele que espera o conhecimento pronto, para ser protagonista e corresponsável em sua formação.

O conceito de aula restrita ao espaço físico da universidade onde o professor ensina, transmite conteúdos e aluno aprende, já começa a ser pensado de forma diferenciada como espaço onde possa ocorrer situações que levem a aprendizagem significativa para a formação profissional. Um novo conceito de “espaço e tempo” no qual e durante o qual, os sujeitos diretos de um processo de aprendizagem (professor e aluno), se encontram, para juntos realizarem atividades que tenham em vista a formação profissional. (Masetto, 2015). A aula universitária é pensada como como espaço-tempo do professor e do aluno e como um ambiente de aprendizagem onde as relações se desenvolvem e onde o conhecimento é construído pelos sujeitos que dela participam. Essa compreensão traz a possibilidade da construção de ambiente de compartilhamento e colaboração nas atividades. É assim, um espaço de convivência e aprendizagem que permite a interação do ambiente acadêmico com a realidade de vida do aluno, dos seus interesses e das demandas sociais e profissionais que estão fora da Universidade.

Em síntese de Masetto, a Aula universitária um “Encontro entre professores e alunos com intenções de aprendizagem e formação profissional, adequados aos objetivos em um ambiente de com vivência, andragogia e empatia, trabalho em equipe durante o tempo de aula e fora dele”, (MASETTO, 2015).

### **Metodologias ativas.**

As metodologias ativas quando parte de um processo formativo no Ensino Superior, terão papel fundamental, pois contribuirão com eficácia para a aprendizagem e a formação profissional. Masetto discute a eficácia do uso de técnicas diferenciadas no ensino superior e identifica em que condições a utilização das Metodologias Ativas se tornam realmente um diferencial qualitativo na formação profissional no Ensino Superior. São três os pontos apresentados como essenciais: A vinculação das metodologias aos objetivos de aprendizagem, o processo de avaliação coerente com o seu uso e a postura ou mudança de atitude do professor em sua aplicação. As metodologias ativas colaboram para o desenvolvimento do processo de aprendizagem individual e grupal por meio da aprendizagem colaborativa, permitem a ação e o trabalho em diferentes espaços e ambientes de aprendizagem para além da sala de aula. Quando planejadas pelo professor em parceria com os alunos, por intermédio da participação e postura ativa e crítica podem possibilitar resultados legítimos de aprendizagem

### **Repensando a avaliação**

O processo avaliativo não é uma reta crescente e deverá ser visto como componente do processo formativo desenvolvido em sala de aula. É necessário que

avaliação como informação que se coloca a serviço do processo de aprendizagem e auxilie os alunos na superação das dificuldades através de feedbacks contínuos que avaliem o desempenho do professor, a aprendizagem do aluno, bem como, a adequação do plano de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa constatou que sociedade contemporânea demanda novos profissionais. É preciso que se pense em uma formação cidadã e integradora, condizente com a realidade social. Todo o processo de aula universitária: planejamento, métodos e avaliação, precisa ser repensado com base na interação entre alunos e professores, para que os objetivos pessoais e formativos possam caminhar juntos e sejam atingidos. A qualificação das relações interpessoais entre os sujeitos terá efeitos positivos na aprendizagem, bem como, os instrumentos ou metodologias utilizadas para obtenção dos objetivos de aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Os fatores contemporâneos que incidem sobre a aula universitária são muitos estão imbricados entre si. Apontam para a necessidade de mudanças conceituais, relacionais e paradigmáticas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

Selma Rodrigues de Souza ( [selmarsouza01@gmail.com](mailto:selmarsouza01@gmail.com)) agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa e ao Prof. Marcos Tarciso Masetto.

## REFERÊNCIAS

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**:- professor e aluno em inter-ação adulta. 1ª edição. São Paulo. Editora Avercamp, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Metodologias ativas no ensino superior**: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais. Revista e-curriculum, São Paulo. V.16, n.3, p. 650-667 jul./set. 2018. Programa de Pós- graduação Educação: Currículo – PUC-SP.

MASETTO, Marcos Tarciso, **Trilhas abertas na Universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018. 248p.

## O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Selma Alfonsi; Simone Tahan; Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma

### RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, vinculada ao Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Esta pesquisa é financiada pela CNPq e o objetivo geral deste estudo foi o de identificar como os profissionais da educação vivenciaram os desdobramentos decorrentes da pandemia da Covid-19 e seus impactos em relação às políticas públicas sobre os desafios já existentes no cenário da rede pública estadual de São Paulo. A partir desse objetivo geral foi possível entender e discutir como as práticas formativas aconteceram nas diferentes unidades escolares no contexto pandêmico e as relações existentes entre formação e políticas públicas. O aporte teórico baseou-se em estudiosos do campo da formação docente e políticas públicas, tais como: Placco e Sousa (2006), Imbernón (2009), Gatti e Barreto (2011). Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas e grupos de discussão com profissionais da educação, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, em diversas regiões administrativas da rede pública paulista. Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem análise de prosa apresentada por André (1983) e Sigalla e Placco (2018). Os resultados obtidos nos grupos de discussão e entrevista apontam que as políticas de formação continuada estão muito distantes da realidade das escolas e que muitas ações realizadas no ambiente escolar são organizadas de maneira fragmentada e sem relação com as reais necessidades daquele contexto. Foi possível concluir que há urgência na abertura de espaços de escuta aos profissionais que atuam na educação, sendo que as políticas de formação de professores precisam ser construídas de forma democrática e não de forma impositiva pelos órgãos reguladores.

**Palavras-chave:** formação de professores; políticas públicas; pandemia.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar um recorte da segunda fase da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação:

Psicologia da Educação, e financiado pela CNPq, cujos dados foram discutidos e analisados pelo eixo Formação Inicial e Continuada.

O objetivo dessa segunda fase foi identificar como os profissionais da educação vivenciaram os desdobramentos decorrentes da pandemia da Covid-19 e seus impactos em relação às políticas públicas, sobre os desafios já existentes no cenário educacional da rede estadual paulista, especialmente na formação continuada dos professores, a fim de levantar perspectivas para a melhoria e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Na segunda fase, utilizamos a entrevista e grupos de discussão com professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Priorizamos o entendimento e a discussão de como as práticas formativas aconteceram nas diferentes unidades escolares no contexto pandêmico, e nos atentamos às relações existentes entre formação continuada docente e políticas públicas, às implicações da tecnologia digital nos processos formativos da escola e aos desafios da formação em serviço.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Compartilhamos com Placco e Souza (2006) que os princípios que norteiam a formação de adultos professores são as experiências pessoais, profissionais e práticas, as necessidades que suscitam da sua prática docente e os seus interesses e motivações. Essa formação precisa, também, criar possibilidades de participação e reflexão, para que os indivíduos aprendam e se preparem para conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2009), aspectos muito presentes durante a pandemia.

Compreendemos que a formação inicial não supre todas as demandas formativas e da educação, portanto é necessária a continuidade dessa formação. Assim, consideramos a formação continuada de professores como um processo permanente e de constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente.

No tocante às políticas públicas educacionais, identificamos decretos, resoluções que visam a normatização das formações em âmbito nacional, porém ainda descoladas das realidades das unidades escolares e redes, como apontam Gatti e Barreto (2011).

A formação de professores é um dos fatores a ser considerado quando se fala em qualidade na educação. Analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores, discutindo-as no contexto contemporâneo da educação brasileira, é uma necessidade urgente, já que a formação do professor se encontra diretamente relacionada às questões sociais, políticas e econômicas.

## METODOLOGIA

Nessa segunda fase, os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista e grupos de discussão realizados com profissionais da educação que atuam em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os participantes da pesquisa são Coordenadores Pedagógicos, Supervisores, Diretores e Professores da rede pública do estado de São Paulo de diversas regiões administrativas. Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem análise de prosa apresentada por André (1983) e Sigalla; Placco (2018), que propõem a eleição de tópicos e temas a partir da leitura atenta dos dados e de sua contextualização no estudo.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Existem diretrizes que orientam as políticas para formação de professores, porém Barroso (2007) argumenta que para compreender o processo de construção de uma política pública é necessário observar as contestações e as negociações acerca do modelo autêntico de conceber e interpretar uma realidade, bem como os quadros organizacionais em que ocorrem.

Observamos que a formação docente passou a ser uma política altamente controlada pelos órgãos macros dos governos: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, o que pode ser evidenciado na fala da PCP Gina:

*A única coisa que eu reclamo muito é que no nosso Estado nós estamos engessadas agora. Então, muitas vezes o que a escola precisa está sendo deixado de lado para cumprir o que a secretaria está mandando goela abaixo para nós [...], mas hoje mesmo o que me aflige é que eu deixo de trabalhar o que o meu professor precisa porque eu tenho que trabalhar o que a secretaria me manda. (PCP Gina)*

Arroyo (2015) ressalta que, devido ao controle dos órgãos do governo acerca das políticas de formação, influencia não só as políticas, as diretrizes, os currículos, as avaliações, mas, especialmente, o que ensinar, o que aprender a ensinar. Desse modo, observa-se na fala da diretora Marilza o quanto a escola não tem sido considerada nas propostas de formação:

*Em relação às políticas públicas e às ações da Secretaria da Educação de São Paulo, sobre a formação dos professores, generalizou tudo. Então é o centro de mídias que passa essas formações para os professores, para todo mundo igualmente. [...] não estamos com tempo hábil para pensar a escola, quais profissionais que eu tenho aqui e as formações que eles*



*necessitam, estou sem tempo para isso porque é muita sobrecarga, [...]. (Mariliza - Diretora)*

A supervisora Tamires também pontua a questão do “engessamento”, destacando também que as formações são técnicas, ou sejam, formações com objetivo de reprodução:

*A política pública de formação é uma política pública que ignora o processo de desenvolvimento profissional desse professor e está pensando no professor que seja o técnico para ir lá e dar uma aula de acordo com o modelo que foi preconcebido (Tamires - Supervisora de Ensino).*

Em vista disso, a supervisora Eunice destaca o contexto atual:

*[...] E digo que hoje, no contexto, não tem. Não percebi assim de uma forma forte uma preocupação na formação de profissionais para lidar com esse contexto, quer seja na questão tecnológica, mas também nas relações devido ao contexto. (Eunice - Supervisora de Ensino).*

A formação docente não pode resumir-se ao cumprimento rigoroso desse plano normativo; ela precisa, também, das vivências da prática no diálogo permanente com outros sujeitos, de forma a produzir tensões e sentidos outros ao instituído pelos documentos oficiais. Mariliza destaca, também, em sua fala a importância de considerar as necessidades e demandas da escola no processo formativo:

*E eu tenho que trabalhar na minha escola real, a minha equipe. Eles sentem muita falta desses encontros que a gente faz ainda, mas com bem menos tempo, considerando que a agenda da Secretaria da Educação é muito intensa (Mariliza - Diretora).*

A formação de professores precisa ser considerada ao se falar em qualidade na educação. Além disso, analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores, discutindo-as no contexto contemporâneo da educação brasileira, é uma necessidade urgente.

## **CONSIDERAÇÕES**

Este texto teve como objetivo apresentar um recorte dos dados relacionados ao eixo Formação Inicial e Continuada, produzidos na segunda fase da pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Essa fase da pesquisa teve como contexto o fechamento das escolas em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Os participantes da pesquisa colocaram em relevo que as políticas de formação continuada estão muito distantes da realidade das escolas; destacam ainda que as ações são organizadas de maneira fragmentada e sem relação com as reais necessidades vividas por eles.

Neste sentido, apontamos que conciliar as necessidades e demandas formativas, com investimento na formação de professores, entre outras questões, são condições essenciais para que haja qualidade de ensino e aprendizagem.

Mediante o exposto, entendemos que as políticas de formação de professores devam ser construídas de forma democrática e com a participação do coletivo que representa os setores interessados, dando enfim sentido real ao que é Política Pública.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), pp. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 7 out. 2021.

ARROYO, M.G. A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015, pp. 9-15.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, pp. 725-751, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. 2022. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**. 17, 40 (abr. 2022), 100-113. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/issue/view/112>> Acesso em: 7 jun. 2022.

## Professores dos professores: descobrindo o perfil, atribuições, ações e as competências dos Professores Especialistas em Currículo da rede estadual de ensino de São Paulo

Silvia Aparecida de Jesus Lima

### RESUMO

Esse artigo apresenta a pesquisa em desenvolvimento no eixo temático Formação de educadores, tendo como interesse e sujeito de pesquisa os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que atuam como formadores dos professores buscando colocar em prática o currículo da rede de ensino. A pesquisa visa responder a seguinte questão: Quem são os formadores de professores da rede de ensino - estadual - de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa é identificar o perfil, atribuições, ações e estratégias utilizadas por esses profissionais nos processos formativos e as competências que consideram fundamentais na atuação como formadores de professores das disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo. Para o desenvolvimento deste estudo será adotado como procedimentos metodológicos uma abordagem predominantemente qualitativa CHIZZOTTI (2014), GIL (2002) e CRESWEL (2014). A análise das informações se dará a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário online, depoimentos e entrevistas online.

**Palavras-chave:** Formação de Educadores; Formação permanente; Currículo

### INTRODUÇÃO

Desde 1994 atuo na área da educação. Apesar da minha primeira graduação ser em Psicologia, sempre atuei na educação, vivenciando experiências como educadora, coordenadora pedagógica, formadora de professores e gestores, consultora educacional e hoje atuo como gerente de projetos educacionais em uma organização não governamental (ONG) com grande atuação no Brasil.

Impulsionada pelo meu trabalho junto a estudantes e professores tive interesse e a oportunidade de realizar uma segunda graduação, em Pedagogia, ampliando assim minha paixão por aprender, ensinar e formar.

Em decorrência de uma atuação de 17 anos com foco na formação de educadores, em diferentes programas e projetos, assumi a três anos o desafio profissional de gerenciar projetos na área de formação de educadores, algo que tem gerado muita satisfação e aprendizado, mas que em contrapartida me despertou para a

necessidade de ampliar meu repertório teórico e conhecimentos de modo a embasar e aprimorar mais o meu fazer (prática).

Com isso, surgiu o interesse e a necessidade de realizar o mestrado no programa de Educação: Currículo da PUC- SP, pelos debates e a complexidade das discussões que acontecem em torno das concepções de currículo, pela linha de pesquisa do meu interesse “formação de educadores” e por acreditar que abrirá um importante espaço de reflexão e diálogo sobre educação, tendo o currículo como algo central neste processo.

Estudar e falar sobre o currículo e o impacto do mesmo na formação do sujeito e construção do conhecimento são fundamentais, porque compreendo que currículo vai além da relação de objetivos curriculares e conteúdos, envolve também questões políticas, ideológicas e epistemológicas, como afirmam MOREIRA e SILVA (1994):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.7)

Devido a isso, pesquisar sobre o papel dos formadores na formação de professores se coloca como tema de interesse, especialmente considerando as normativas e diretrizes que estão presentes em documentos como Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (2017) e principalmente as Diretrizes Curriculares da Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) que orientam o currículo.

A pesquisa justifica-se na medida em que constatamos que o desenvolvimento curricular está ligado ao estabelecimento de diretrizes que irão pautar a formação dos professores e conseqüentemente a atuação dos formadores, que é o meu objeto de estudo.

Neste estudo, considerando que uma investigação sobre a formação de educadores é um campo vasto de conhecimento, se toma como sujeito de pesquisa os Professores Especialistas em Currículo (PECs) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que atuam como formadores dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das diferentes áreas de conhecimento, nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo. O objetivo geral da pesquisa é identificar o perfil, atribuições, ações e estratégias utilizadas por esses profissionais nos processos formativos e as competências que consideram fundamentais na atuação como formadores de professores das disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e a 1ª a 3ª série do Ensino Médio, tendo como objetivos específicos, identificar: a) a partir do perfil e da atuação desse(a) profissional, o itinerário e/ou currículo usado nos processos formativos dos professores; b) quais as competências e

habilidades que esse(a) profissional precisa ter e/ou desenvolver para atuar como formadores de seus pares; c) como o(a) PEC se forma como formador de seus pares e d) as estratégias formativas e metodologias usadas pelos formadores nos processos de formação.

O interesse por essa investigação se justifica porque a formação dos professores, que é dever do estado, passa por desafios, seja por falta de formação ou de formação não contextualizada. O que os resultados mostram que há a necessidade somar forças e como especialistas em currículo olharmos para formação dos professores, sendo ela inicial ou continuada.

Segundo Noffs e Santana (2016, p.40):

(...) nota-se que a formação continuada tem recebido maior atenção por instituições governamentais, no âmbito dos entes Federados, União, estados e municípios, que por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por organizações não governamentais (ONGs), sindicatos, ou ainda, pelas próprias escolas.

## **METODOLOGIA**

O caminho traçado pela pesquisa estará fundamentado nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa. Para o desenvolvimento deste estudo será adotado como procedimentos metodológicos uma abordagem predominantemente qualitativa CHIZZOTTI (2014), GIL (2002) e CRESWEL (2014). A análise das informações se dará a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário online, depoimentos e entrevistas online.

Desse modo, pretende-se com a pesquisa exploratória e bibliográfica avançarmos na investigação proposta, a partir da leitura e reflexão de autores que colaboram para o entendimento e desenvolvimento da problemática, no que diz respeito a formação de professores e a importância dos formadores para que essa formação aconteça.

A análise das informações se dará a partir da coleta de dados, depoimentos e entrevistas semiestruturadas, com os PECs da rede estadual de São Paulo com a intenção de:

- 1) pesquisar e entender quem são esses sujeitos no currículo escolar; compreendem como é se formar como formador de professores (exigências, requisitos, experiências, repertório acumulado) e
- 2) identificar e destacar as ações, estratégias e/ou metodologias formativas usadas e/ou desenvolvidas por esses formadores na formação de professores,

pelo potencial que tem de servir como referência e contribuir com a prática de outros formadores.

Portando, buscam-se na formação de professores novas práticas pedagógicas como fonte de estudo e construção do conhecimento que subsidiem o professor no seu cotidiano. (NOFFS; SANTANA, 2016, p.47)

## PROCEDIMENTOS

Os procedimentos da pesquisa procurarão se desenvolver na utilização de **instrumentos de coletas de dados** com finalidades de práticas educativas constituídas de ações intencionais, sistemáticas, planejadas e contínuas que favoreçam a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa. Serão momentos de intervenções, adotando instrumentos que sejam mais pertinentes ao universo do estudo, pois as estratégias com as quais serão adentradas no universo da pesquisa possibilitarão a interpretação dos dados recolhidos e o resultado do estudo.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico para o desenvolvimento deste estudo será tomado como ponto de partida pesquisas de GATTI que abordam questões relacionadas à formação de professores e seus desafios. Essa escolha se justifica pela relevância do papel do professor que como bem destaca a professora GATTI (2014):

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, pág. 35).

Mas de que formação de professores estamos falando? Compreendemos que a formação de professores que faz sentido é aquela tem como ponto de partida e chegada o ser humano e seu desenvolvimento.

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência as entre pessoas (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

Além da professora GATTI usaremos também como referência os estudos, escritos e reflexões de FREIRE, GÁRCIA, IMBERNON, NOFFS, FELDMANN e NÓVOA por apresentarem e dialogarem sobre a importância da formação continuada ou permanente e em serviço dos professores na composição e interação com seus pares.

Para pensar os desafios que os professores têm hoje de aprender para ensinar e contribuir com os aprendizados e desenvolvimento integral dos estudantes, serão considerados como referência alguns documentos legais entre eles a Resolução CNE/CP 02/2019, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. O documento também institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNCFP).

A BNCFP, novo marco normativo, revisa e atualiza as diretrizes para a formação inicial de docentes, assim como apresenta a correlação entre as dez competências gerais da Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica (2017) e as competências profissionais docentes necessárias. Algo a ser refletido e questionado!

Cabe ressaltar que apesar das diretrizes indicarem os cuidados com a formação dos profissionais da educação, ela reconhece como limite e um ponto a ser cuidado em edições futuras a formação de formadores; com destaque a necessidade de os professores das instituições de ensino serem formados também a partir desta nova matriz de competências e da BNCC.

Ainda falando da formação de professores outro documento de referência será o Plano Nacional da Educação (2014, pág.12) que apresenta algumas metas de formação e valorização dos profissionais da educação num modo mais sistêmico que passa pela formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira; sendo elas as metas 15, 16, 17 e 18. Olhar esse documento e o que ele apresenta como expectativas para a formação dos professores ajuda a entender e contextualizar o papel dos formadores de professores, considerando suas potencialidades, desafios e/ou limites.

## **RESULTADOS e DISCUSSÃO**

No início da pesquisa, por esse motivo ainda não temos resultados a apresentar.

## **CONCLUSÕES**

No início da pesquisa, por esse motivo ainda não é possível apresentar conclusões.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): código financiamento 001. Agradeço o apoio financeiro da Fundação São Paulo – Fundasp.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação (2017). Disponível em: Acesso em: 21.10.22.

BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. **Portal MEC**, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-vo&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-vo&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 21.10.22.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 2 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 21.10.22.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de Dezembro De 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>> Acesso em: 21.10.22.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad.: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2014.

FELDMANN, Marina G.; MASSETO, Marcos T. et al. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. In: **Revista e-Curriculum**. São



Paulo, v. 15, p. 735-763, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33948>

FELDMANN, Marina G.; MASSETO, Marcos T. et al. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. In: Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 14, p. 1130-1150, Julho/Setembro 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29312> Acesso em: 21.10.22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 23ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. In: **Revista USP**. São Paulo, n.100, p. 33-46, Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voii00p33-46> Acesso em: 21.10.22.

GATTI, Bernardete. **Um novo modelo para a formação de professores**. In: Domínio Público [s.d] Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf> Acesso em: 21.10.22.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out/Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16> Acesso em: 21.10.22.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

NOFFS, Neide A; SANTOS, Sidney. O desenvolvimento das metodologias ativas na Educação Básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. São Paulo, SP, **Revista E.Curriculum**, vol. 17 nº 3, p. 1837-1854, out/dez 2019.

NOFFS, Neide A; SANTANA, Terezinha: **A formação continuada de professores: Práticas de ensino e transposição didática**. Curitiba, PR, Ed. Appris, 2016.

NOFFS, Neide A; SOUZA X. C.; Formação de Educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. In **De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos**, Ed. Educ, 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5. p.13-33, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 22.10.22.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019. Disponível: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402) Acesso em: 21.10.22.

## **EIXO TEMÁTICO: NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

---

## MÍDIAS DIGITAIS APOIANDO SOLUÇÕES RELACIONADAS À AMAZÔNIA BRASILEIRA

Andrea Lilian Marques da Costa

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é diagnosticar problemas locais, referentes à Amazônia, que no campo da história, podem demandar apoio da tecnologia. Estudo de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo em vista a participação ativa da pesquisadora com os sujeitos implicados na situação investigada. Participarão 25 alunos matriculados no 1º semestre do curso de Licenciatura em História, do IFPA. Inicialmente será realizado um levantamento dos problemas culturais, que no campo da história, cabem ser transmitidos. A partir dos problemas identificados eles serão classificados por ordem de prioridade. Posteriormente será desenvolvido, conjuntamente com os participantes da pesquisa e a pesquisadora, projetos que se utilizem de recursos tecnológicos que possam contribuir para a resolução dos problemas elencados. Para registro dos trabalhos produzidos ao longo da pesquisa serão utilizadas gravações de áudio e vídeo. Após a transcrição dos relatos das participantes, será realizada uma análise qualitativa desses relatos com técnicas de análise textual discursiva. Espera-se a partir deste estudo disponibilizar um autoconhecimento da realidade do território com relação aos seus aspectos de sustentabilidade oriundos de suas riquezas naturais e culturais articulando-as como conteúdos nascidos do trabalho do conhecimento escolar.

**Palavras-chave:** Formação docente, TIC, Currículo.

### INTRODUÇÃO

Há um consenso de que o professor é uma figura chave para o sucesso da implementação das tecnologias digitais nas escolas (Engen, 2019; Cunha, Souza e Dinarzi, 2022). O professor tem um papel importante, de decidir de forma independente como as tecnologias digitais devem ser usadas na sala de aula. Dessa forma torna-se essencial o desenvolvimento de uma sólida formação docente aliada a recursos tecnológicos, preferencialmente por meio de softwares livres e com várias experimentações que possam promover práticas de como usar a tecnologia em sala de aula, ao mesmo tempo, mudanças qualitativas consistentes e eficientes nas práticas pedagógicas. Para que esse processo de formação docente seja efetivo, ressalta-se a importância de desenvolver atividades de acompanhamento, de forma a qualificar e desenvolver habilidades no professor e/ou no futuro professor em relação a questões pedagógicas e tecnológicas. Em consonância com Saviani (2008) parte-se da compreensão neste trabalho, de que cabe às TIC um papel de mediação para a realização de metas educacionais na escola, de maneira que esse processo se traduza no enriquecimento da

transmissão/assimilação do saber escolar aos estudantes. Os trabalhos desenvolvidos com as TIC não devem substituir as atividades nucleares da escola, assumindo um papel por si, nem se pautar no caráter motivacional relacionado às novas tecnologias, pois passado o estado de euforia, o desinteresse tende a acontecer com os alunos (Tenório, 2001). Pretende-se, neste trabalho criar subsídios formativos para que a educação amazônica possa ser mediada por mídias digitais, proporcionando aos estudantes conhecimento e letramento digital, adequados. Assim, este trabalho tem como objetivo diagnosticar problemas locais, referentes à Amazônia, que no campo da história, podem demandar apoio da tecnologia.

Objetivos específicos:

- Problematizar questões amazônicas no âmbito sociopolítico, ambientais/sustentabilidade, cultura, educação e saúde;
- Desenvolver, conjuntamente com os participantes da pesquisa, projetos que se utilizem de recursos tecnológicos que possam contribuir para a resolução dos problemas elencados.

## **METODOLOGIA**

Estudo de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo em vista a participação ativa da pesquisadora com os sujeitos implicados na situação investigada. De acordo do Gil (2002) neste tipo de investigação pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo na resolução de um problema coletivo. Segundo Gil (2021) a abordagem do tipo pesquisa-ação envolve a atuação dos pesquisadores e dos grupos interessados, em qualquer etapa da pesquisa. Para esse autor é possível determinar as etapas ou conjuntos de ações para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o objetivo pretendido e com a dinâmica do relacionamento entre os pesquisadores e a situação pesquisada.

## **PARTICIPANTES:**

25 alunos matriculados no 1º semestre do curso de Licenciatura em História, do IFPA.

## **PROCEDIMENTO GERAL:**

Inicialmente será realizado um levantamento dos problemas referentes às questões amazônicas no âmbito sociopolítico, ambiental/sustentabilidade, cultura, educação e saúde. A partir dos problemas identificados eles serão classificados por ordem de prioridade. Posteriormente será desenvolvido, conjuntamente com os participantes da pesquisa e a pesquisadora, projetos que se utilizem de recursos

tecnológicos que possam contribuir para a resolução dos problemas elencados.

### **INSTRUMENTOS:**

Serão utilizadas gravações de áudio e vídeo. A gravação permite um certo grau de exatidão na coleta de informações. Serão utilizados diários de campo do professor/pesquisador, as anotações podem ser feitas por meio de registro cursivo (contínuo), uso de palavras-chaves, *check list* e códigos, que são transcritos posteriormente. Após o desenvolvimento das mídias digitais serão realizadas entrevistas com os grupos participantes para avaliar o processo de construção das mídias digitais, bem como, o nível de alcance em relação ao conteúdo da mídia postada.

### **ANÁLISE DOS DADOS:**

Após a transcrição dos relatos das participantes nas entrevistas sobre as dificuldades e nível de engajamento da mídia digital construída, será realizada uma análise qualitativa desses relatos com técnicas de análise textual discursiva (ATD). Essa técnica possibilita compreender a totalidade dos conteúdos por meio da análise de suas partes, e nos permite a interpretação dos registros configurado “metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

### **RESULTADOS ESPERADOS:**

Disponibilizar um autoconhecimento da realidade do território amazônico com relação aos seus aspectos sociopolítico, ambientais/sustentabilidade, cultura, educação e saúde articulando-os como conteúdos nascidos do trabalho do conhecimento acadêmico.

### **REFERÊNCIAS**

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; SOUZA, Débora Velasque de; DINARDI, Ailton Jesus. **Utilizando o QRCode como alternativa didático-pedagógica no Ensino de Ciências da Natureza.** Revista *Cocar*, v.17. N.35/2022 p.1-18.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves.; JORGE, Wellington Junior. **Ensino Remoto Emergencial: Experiência de Docentes na Pandemia.** Maringá: Uniedusul, 2021.

ENGEN, Bård. **Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies.** *Comunicar*, n. 61, v. XXVII, 2019 [10.3916/C61-2019-01](https://doi.org/10.3916/C61-2019-01)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n 1, p. 117-128, 2006. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/pdf/ciedu/v12n1/o8.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 2008.

## SESC MEMÓRIAS: NARRATIVAS, CURRÍCULO E SEUS ATOS

Carla Lira Mendes dos Santos

### RESUMO:

Este artigo deriva-se dos resultados contidos na dissertação de mestrado *Escutas, memórias e subjetividades: acervo Sesc Memórias e os usos da história oral em contextos educacionais*, defendida no ano de 2022 no Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo (CED). Essa pesquisa foi fruto da parceria entre Sesc São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que buscou estimular a produção de conhecimentos no contexto acadêmico sobre o fazer da instituição ao longo de seus 76 anos de atuação no estado de São Paulo. A pesquisa realizada tratou das narrativas construídas em um ambiente de educação não formal e armazenadas em um centro de memórias institucionais, e de como aquelas contribuem para o desenvolvimento de ações educativas no Sesc São Paulo. Para tal, recorreremos aos debates entre os eixos da educação não formal, experiência e subjetividade para responder como a produção dessas narrativas subsidiaram a elaboração de conhecimentos acerca do Sesc São Paulo. Como resultado, averiguamos que as memórias construídas por meio dos relatos narrativos oportunizam reflexões sobre as relações das histórias individuais com as ações do Sesc São Paulo, a partir do significado que envolve o debate sobre a relação currículo e cultura.

**Palavra-chave:** educação não formal; centro de memórias; narrativas; currículo; atos de currículo

### INTRODUÇÃO

As memórias relacionadas às ações desenvolvidas pelo Sesc São Paulo são registradas por meio da coleta, guarda e organização sistemática de sua documentação. O Sesc Memórias, Centro de Memória Institucional do Sesc São Paulo, foi criado em 2006 e reúne documentação relativa à atividade fim do Sesc no estado de São Paulo. Entre as atividades desenvolvidas pelo Sesc Memórias, localizamos o registro das narrativas orais por meio da metodologia de história oral.

E como fruto da parceria entre Sesc São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi desenvolvida a pesquisa mestrado defendida no ano de 2022 no Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo (CED), *Escutas, memórias e subjetividades: acervo Sesc Memórias e os usos da história oral em contextos educacionais* (SANTOS, 2022). Essa cooperação estimulou a produção de conhecimentos no contexto acadêmico sobre o fazer da instituição ao longo de seus 76 anos de atuação no estado de São Paulo.



A pesquisa realizada buscou evidenciar as narrativas construídas em um ambiente de educação não formal e armazenadas em um centro de memórias, e de como aquelas contribuem para o desenvolvimento de ações educativas. E ao inseri-las no debate acerca do currículo, observamos a construção de uma rede cultural e social, nos quais os aspectos contidos nas experiências das pessoas são reconhecidos como parte integrante de um processo educativo (NEIRA, 2014). Para tal, recorreremos aos debates entre os eixos da educação não formal, experiência e subjetividade para responder como a produção dessas narrativas subsidiaram a elaboração de conhecimentos acerca do Sesc São Paulo, colaborando, dessa forma, com a preservação e difusão de suas memórias.

As correlações entre ações realizadas pelo Sesc São Paulo com as histórias de vida de seus funcionários, registradas por meio de entrevistas de história oral (MEIHY; RIBEIRO, 2011) em seu acervo de memórias, nos convidou tecer reflexões sobre a difusão dessa documentação e os seus usos para fins de pesquisas no âmbito do currículo como uma ação educativa, levando em consideração a memória como um valor a ser cultivado. Diante do problema evidenciado, buscamos compreender como essas entrevistas possibilitam a articulação dos conhecimentos interdisciplinares e sua disseminação para além das fronteiras institucionais.

## **METODOLOGIA**

A construção metodológica da investigação apresentada baseou-se na pesquisa documental (GIL, 2002), relacionando os assuntos atos de currículo (MACEDO 2011;2013), experiências (DEWEY, 1976, 1979; BENJAMIN, 1994; FREIRE, 2005; LARROSA, 2011) e subjetividades (BOCK, 2004) no campo da educação não formal (GOHN, 2010;2014), no qual incluiu os usos e análises das entrevistas de história oral armazenadas no centro de memória do Sesc São Paulo.

No campo investigativo consideramos como trabalho realizado a seleção e coleta de documentos provenientes do Sesc Memórias, seguida da análise destes. Para isso, utilizamos um aporte teórico que permitiu tecer relações entre educação não formal e memória, considerando os aspectos subjetivos das experiências vivenciadas por um grupo de pessoas ligadas aos trabalhos desenvolvidos nas edições da Bienal Naïfs do Brasil.

A primeira edição da Bienal Naïfs foi realizada no ano de 1992 no Sesc Piracicaba, originada a partir das mostras anuais Cena da Cultura Caipira, ocorridas entre os anos de 1986 e 1991 (D'AMBROSIO, 2013). O evento buscou mostrar tal manifestação artística e acolher de forma respeitosa essa produção. Desde então, essa programação caracteriza-se como um dos espaços de referência para artistas que se identificam com seus temas e propostas.

Para compor a análise da pesquisa ora apresentada, foram selecionadas 3 entrevistas cujo critério de escolha relacionaram-se ao conteúdo apresentado pelos entrevistados, proporcionando o intercâmbio das experiências profissionais e suas vivências, que compõem o processo identitário de cada entrevistado. A escolha

dessas entrevistas para análise implicou diretamente na participação da pesquisadora no momento da gravação e no contato com essas pessoas durante o processo de cessão dessa documentação ao acervo Sesc Memórias.

As narrativas selecionadas também dialogam com o conjunto documental armazenado no acervo do Sesc Memórias, e contribuem para compreensão das ações, mudanças e permanências, contidas nas memórias que envolvem a constituição das exposições Bienal Naïfs do Brasil.

A análise dos conteúdos apresentados nos documentos foi realizada de modo qualitativo, levando em consideração os aspectos ligados à ideia dos atos de currículo (MACEDO, 2013) que permearam o contexto de construção dessas narrativas. Logo, para a interpretação e análise desse material foi considerado o conteúdo simbólico representado pela subjetividade contida na elaboração dessas memórias, construídas em um contexto que envolve a organização de um projeto, a escolha das entrevistas e a sua análise.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Para fundamentação da pesquisa apresentada, buscou-se estabelecer debates entre os eixos currículo e seus atos (MACEDO, 2011; 2013), relacionando com as experiências e subjetividade dos sujeitos curriculares (DEWEY, 1976; FREIRE, 2005) no campo da educação não formal (GOHN, 2010).

Nesse contexto, o currículo é compreendido como vivo, dinâmico e encontra-se em permanente construção (ARAUJO; SILVA, 2016). Já o currículo como forma de organização dos conhecimentos e experiências relaciona-se com a construção da cidadania e do cidadão (MOREIRA; SILVA, 1994). Os atos de currículos (MACEDO, 2011) apoiam-se em uma ação concreta por parte de pessoas que estão situadas e conscientes de suas práticas no mundo. Esses “atos” ligam-se ao conjunto de práticas que possibilitam estabelecer conexões e asseguram a criação de estratégias de modo que os sujeitos envolvidos no processo educativo se sintam pertencentes ao grupo e protagonistas no processo de construção de conhecimentos.

Os debates e as reflexões acerca da importância da experiência nas práticas educativas são abordados pelo prisma das obras de John Dewey e Paulo Freire, que embora tenham atuado em diferentes períodos e contextos, suas obras configuram-se como referências no que compete a consideração da experiência de aprendizes e educadores na construção curricular. Para aqueles autores, a união entre teoria e prática, experiência e pensar, ação e reflexão no campo da educação crítica, são essenciais no que tange à valorização de um espaço educativo dialógico, que promove a problematização e a transformação da realidade histórica, cultural e social (SANTOS, 2022).

As análises foram organizadas a partir dos eixos temáticos “experiência”, “subjetividade” e “atos de currículo” que contribuíram para as questões levantadas durante o processo de pesquisa. Para isso, recorreremos ao conceito de *punctum*

apresentado na obra de Roland Barthes, isto é, daquilo que tocou os entrevistados de modo a deixar como legado as suas narrativas armazenadas no acervo Sesc Memórias. Ainda sob esse aspecto também recorreremos à proposta metodológica de Szymanski (2002) para organização dos dados para análise, tendo em vista que as entrevistas são permeadas por um processo dialógico, colaborativo e reflexivo.

Sob essa perspectiva, no eixo “experiência” discutiu-se alguns aspectos do cotidiano de trabalho tal como representado na documentação selecionada. No eixo “subjetividade”, foram tratados temas que envolvem as relações dos entrevistados com aquilo que adquiriu significado para ele, isto é, as marcas que essas vivências se entrelaçam com a história da instituição. Por fim, no eixo “atos de currículo” destacou aspectos que se encontram nas narrativas construídas e disponibilizadas pelo acervo Sesc Memórias e dialogam com os debates acerca do currículo.

Ainda que para a análise realizamos a divisão por “eixos”, os mesmos se mostram imbricam e permitem o entrelaçamento da teoria com a prática, do registro e da análise, das experiências dos entrevistados com as vivências da pesquisadora. Desse modo, compreende suas inter-relações possibilitou observar as vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões do ser no mundo, por registros de expressões apresentados por cada entrevistado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O intuito de trabalhar com essas entrevistas foi de colaborar com a difusão das narrativas que envolvam as memórias daqueles que participaram das edições da Bienal Naifs, que somando-se ao conjunto de informações e documentações reunidas no acervo do Sesc Memórias, possibilitam uma avaliação crítica da relação currículo-cultura que abrange as atividades de memórias realizadas no Sesc SP.

No registro gravado das entrevistas, as pessoas entrevistadas, ao recordarem e interagirem com suas lembranças, puderam tecer conexões, novas percepções e abordagens, sobre um dado acontecimento. O ato de narrar a si mesmo e suas memórias abriram possibilidades de compreensão da continuidade de um processo criativo que envolve a construção de memórias e as possíveis interpretações decorrentes de suas releituras. Dessa forma, compreendeu-se que essas narrativas contribuíram para inserir essas histórias em uma relação com as diferentes maneiras de registrar, transmitir, interpretar os fatos inseridos e compartilhar seus significados e sentidos que emergem em novos atos de currículo no contexto da história do Sesc São Paulo.

Nos usos de documentos provenientes de um centro de memórias em investigações educacionais, levamos em consideração não somente os tipos documentais elencados para pesquisa, mas as suas possibilidades interpretativas. Ao associar o debate sobre as temáticas das narrativas de história oral sobre as edições das Bienais ao currículo, estimulamos novos olhares e problematizações acerca do humano e suas dimensões no campo da educação não formal, uma vez que envolve

o aprendizado no âmbito coletivo, levando em consideração as experiências e vivências trazidas pelas pessoas envolvidas nesse processo. Dessa forma, por meio dessa interlocução, foi possível vislumbrar e estabelecer relações entre memória, história oral e educação, à medida em que cultivar os estudos acerca dos registros das narrativas orais, contribuiu com o pensar crítico a respeito da instituição, permitindo à sociedade conhecer os seus processos a partir das memórias daqueles que são realizadores das atividades disponibilizadas pelo Sesc São Paulo. Nesse contexto, as entrevistas possibilitaram o acesso às experiências e sua inclusão em um diálogo cultural mais amplo (PORTELLI, 2016).

Os usos das narrativas no contexto de integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao currículo potencializou a inovação na produção de conhecimento científico à medida que oportunizou modos de desenvolver uma educação baseada em fundamentos dialógicos, reflexivos e de construção de conhecimento, acentuando, dessa forma, “a relevância da adoção de uma postura de acolhimento, solidariedade, encorajamento, criatividade e criticidade comprometida com o enfrentamento da realidade cruel da pandemia, que escancarou as disparidades sociais, culturais, digitais e educacionais” (ALMEIDA, 2021, p. 52).

Logo, associar o debate sobre as temáticas das narrativas de história oral a respeito das edições das Bienais ao currículo, fomenta-se a possibilidade de novos olhares e problematizações acerca do humano e suas dimensões no campo da educação, uma vez que o ensinar constitui-se como dimensão contínua do ato de aprender, que envolve pessoas, suas vivências e particularidades.

## **CONCLUSÕES**

Ao associar o debate acerca das narrativas de história oral sobre as edições das Bienais ao currículo, fomentamos novos olhares acerca da produção dessas narrativas, que envolvem experiências, vivências e subjetividades e que subsidiam a elaboração de conhecimentos acerca do Sesc SP, no campo da educação.

A análise das entrevistas de história oral assume um caráter educativo à medida que nos aproximamos das memórias daqueles que estiveram envolvidos na realização das ações institucionais, considerando suas vivências, experiências e subjetividades manifestadas ao longo da narrativa.

Com isso, evidenciamos que os atos de currículos relacionados às ações programáticas do Sesc São Paulo viabilizam encontros, nas quais o processo formativo se dá pelo acolhimento dos saberes e práticas que participam no processo de construção de identidades individuais e coletivas.

Logo, os usos dessa documentação potenciam o aprofundamento das reflexões acerca das ações do Sesc São Paulo que envolvem as Bienais Naïfs do Brasil. Nesse sentido, a análise das entrevistas que compõem o acervo Sesc Memórias torna-se

condição necessária para estabelecermos conexões entre os estudos das narrativas orais e a produção curricular da instituição.

Dessa forma, as memórias construídas por meio dos relatos narrativos oportunizam reflexões sobre as relações das histórias individuais com as ações do Sesc São Paulo, a partir do significado que envolve o debate sobre currículo e seus atos, associado aos conceitos de experiência e subjetividade no campo da educação não formal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, 2021, p. 52-80. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324/5693>. (Acesso em: 26 out 2022).

ARAÚJO, Rafaela Santos; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Currículo e atos de Currículo: importantes ferramentas para uma educação contextualizada na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.9, n.3, p.459-469, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29463/16838>. (Acesso em: 26 out 2022).

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la Psicologia atual. **Psicología para a América Latina**. México, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2004000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002). (Acesso em: 26 out 2022).

D'AMBROSIO, Oscar Alejandro Fabian. **Um mergulho no Brasil Naïf: A Bienal Naïfs do Brasil do Sesc Piracicaba, 1992 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2068/1/Oscar%20Alejandro%20Fabian%20DAmbrosio.pdf>. (Acesso em: 26 out 2022).

DEWEY, John **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, 19(2), p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. (Acesso em: 26 out 2022).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013. Edição do Kindle.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva**. Brasília Plano Editora, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia Prático de História Oral** para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011, v.1.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. Lantuna: **Revista Caboverdiana de Educação, Filosofia e Letras, Santiago**, n. 1, v. 1, p. 119-136, jan./jul. 2014. Disponível em : [http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos\\_30.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/marcos_30.pdf). (Acesso em: 26 out 2022).

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

(SANTOS, Carla Lira Mendes dos Santos. **Escutas, memórias e subjetividades**: acervo Sesc Memórias e os usos da história oral em contextos educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/26013/1/Carla%20Lira%20Mendes%20odos%20Santos.pdf>. (Acesso em: 26 out 2022).

## RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA ENTRADA DO FAZER PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

Carolina Monteiro de Souza-e-Silva

### RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo trazer luz às sugestões formuladas no âmbito da dissertação de mestrado *Parcerias público-privadas em educação básica: uma análise sistêmica com ênfase no fazer docente* defendida no ano de 2020 no Programa de Pós-graduação: Currículo da PUC-SP. A pesquisa analisa o papel do professor no processo de integração de uma proposta educacional inglesa à educação pública fluminense por ocasião da implantação do Programa NXplorers<sup>11</sup> em dezessete colégios de Ensino Médio. Versa sobre a participação do setor privado na Educação pública que vem crescendo no Brasil, tendo sido impulsionada pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996 e suas implicações no fazer docente. Trata-se de uma reflexão apoiada na análise de documentação recolhida ao longo do desenvolvimento do Programa no ano de 2018 e da atividade pedagógica de quatro professores e seus alunos em dois Colégios Estaduais de Ensino Médio. O estabelecimento e desenvolvimento desta parceria foi analisado a partir das etapas de objetivação do currículo propostas por José Gimeno Sacristán. Como resultados finais, a pesquisa indica que deve haver um trabalho de integração da proposta da empresa privada ao cotidiano escolar que passa por uma ampla negociação com os diferentes atores da Educação Pública.

**Palavras-chave:** Currículo; educação básica; prática pedagógica; parceria público-privada; responsabilidade social corporativa.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar, a partir de uma abordagem sistêmica, o processo de implementação de uma proposta educacional privada inglesa em dois colégios de Ensino Médio.

A proposta do Programa NXplorers apresenta aos estudantes ferramentas de trabalho cooperativo que auxiliam na resolução de problemas complexos de seu entorno. Concebido sob demanda da empresa Shell a partir dos resultados do relatório *O futuro do trabalho*<sup>12</sup> o programa visa à utilização de uma metodologia particular para que jovens de 14 a 19 anos reconheçam em suas comunidades os maiores desafios ligados à sustentabilidade e façam uma exploração de suas causas

---

<sup>11</sup> Criado pela empresa Shell na Inglaterra, adaptado ao cenário brasileiro por equipe integrada pela autora e implementado com anuência da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) em 17 Colégios Estaduais de Ensino Médio.

<sup>12</sup> World Economic Forum, Genebra, 2016

e efeitos de modo a conhecê-los com profundidade a ponto de sugerirem e executarem intervenções positivas em seu território.

O NXplorers é um programa educacional inovador que introduz os jovens no pensamento criativo e crítico necessário para trazer mudanças positivas ao mundo. Focado nonexo: alimentos, água e energia, o programa tem como objetivos desenvolver conhecimentos e fornecer ferramentas e habilidades para resolver problemas complexos aos profissionais do futuro. (SHELL, 2020).

O estudo é pertinente às áreas de educação e currículo, pois as parcerias público-privadas em Educação vêm crescendo nos últimos anos em decorrência de legislações específicas, criadas a partir da redemocratização do país em 1985 e implementadas no âmbito da reforma do Estado brasileiro, a partir de 1995 (PERONI, 2008, 2015; CURY, 2008), crescimento este que coincide com o desenvolvimento do Paradigma curricular por competências (CHIZZOTTI, CASALI, 2012). A escolha por investigar especificamente o professor como mediador dessa PPP deve-se ao fato de a revisão bibliográfica demonstrar a existência de poucos dados sobre a importância destes profissionais como ponto de conexão entre as esferas pública e a privada na educação.

## **METODOLOGIA**

É um trabalho exploratório apoiado na análise de documentação recolhida ao longo do desenvolvimento do Programa no ano de 2018. O estabelecimento e desenvolvimento desta parceria foi analisado a partir das etapas de objetivação do currículo propostas por Sacristán (2017): o currículo oficial foi utilizado para descrever a confluência de duas propostas alicerçadas no paradigma das competências; o currículo apresentado apoiou a descrição do Programa NXplorers e do respectivo material disponibilizado aos professores; o currículo modelado alicerçou a discussão de fatores que afetaram o planejamento docente no momento de implantação desta parceria; o currículo na ação fundamentou a análise das práticas realizadas pelos docentes com seus grupos de estudantes no sentido de cumprir as demandas de ensino/aprendizagem tanto da empresa quanto da SEEDUC/RJ, e, por fim, o currículo avaliado funcionou para destacar, na produção discente, os aspectos relativos às duas propostas que puderam ser desenvolvidos nas escolas e as aprendizagens potencialmente alcançadas.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Este trabalho referencia-se em cinco autores, Edgar Morin (2015), filósofo francês que propõe a “Reforma do pensamento”, um esforço individual e coletivo em agregarmos ao pensamento científico tradicional uma concepção mais integrada e contextualizada dos problemas, que permita a religação dos saberes compartimentados em disciplinas; Casali e Chizzotti (2012), educadores brasileiros que discutem a proposta de currículo por competências, um paradigma



educacional utilizado mundialmente de origem mercadológica; José G. Sacristán (2017), pensador espanhol para quem os estudos curriculares devem ser realizados a partir de uma visão processual; e Byung-Chul Han (2019), autor sul-coreano crítico à sociedade do trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como parte da conclusão da dissertação, apresentam-se algumas sugestões para empresas privadas que desejam atuar no campo da educação pública, são elas:

Escola como co-autora: qualquer programa que pretenda produzir efeitos na Educação precisa entender o ambiente escolar em que intenciona atuar, com suas necessidades específicas. Não há como pensar na “escola” como uma instituição idêntica em diferentes territórios e contextos. Cada instituição tem suas carências e potencialidades que precisam ser consideradas na ocasião da implementação de um programa educacional. Uma receita única que sirva a várias instituições têm grandes chances de não frutificar. Qual é o sentido de fornecer oficinas no contraturno em escolas de tempo integral que regularmente mandem seus alunos para casa antes do almoço por falta de água? Se as propostas ofertadas não fizerem sentido para as unidades escolares, elas serão ineficazes.

Participação facultativa dos professores: o cotidiano docente é repleto de atividades burocráticas e pedagógicas por natureza, existem inúmeras tarefas que devem ser realizadas para além do tempo em que estão em sala de aula: planejamento, estudo de novas tecnologias e metodologias, reuniões de equipe, conselhos de classe, conversas de corredor com estudantes, adaptação de conteúdos às diferentes necessidades dos estudantes, controle de frequências, desenvolvimento de ações avaliativas, conversas com responsáveis. Soma-se a isso o fato de muitos professores se dividirem entre mais de uma escola, tendo matrículas em duas ou mais unidades escolares. A participação dos professores em Programas educacionais privados deve ser facultativa, pois diante deste cotidiano atarefado não há como exigir dedicação se os docentes se sentirem obrigados a participar de um programa no qual podem não enxergar benefício. No caso de Programas mandatários, eles devem estar inseridos na carga horária contratual dos professores.

Programa deve preservar a autonomia docente: o professor, por ser o agente que une os diferentes atores educacionais e faz a mediação destes com os estudantes, é o ator que deve ter o maior controle sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Não é possível esperar dos docentes que cumpram uma lista de tarefas sem adaptá-las ao seu público e contexto cotidianamente.

Compatibilidade com o calendário escolar: um programa educacional tem maiores chances de ser integrado ao currículo e ao planejamento dos professores quando apresentado e discutido anteriormente ao início do ano letivo em que será desenvolvido. Desta forma, os professores terão condições de se preparar,

estudando a nova proposta, para adaptá-la às necessidades de seus alunos e das demandas do Projeto Político Pedagógico da escola.

Incorporação ao plano de formação de carreira dos professores: no setor privado, o profissional que se qualifica pode usar o novo conhecimento para negociar aumentos de salários, no setor público não deveria ser diferente. Os sistemas públicos de educação devem prever, dentro de sua regulamentação, alguma forma de possibilitar vantagens aos professores que se dispõem a realizar formações e participar de programas educacionais criados fora da rede. Essa valorização pode ser em forma de prêmio, bônus salarial, pontos para progressão na carreira etc.

Apoio aos docentes em médio prazo: os programas educacionais que apresentam muita inovação ou servem-se de novas tecnologias exigem dos docentes um tempo considerável de prática. É possível que no ano inicial da implantação do programa, os docentes concentrem sua atenção na sua prática, em como realizar as novas tarefas. É com o tempo e na interação com os alunos que questionamentos mais complexos podem surgir e é neste momento que os professores precisam de maior apoio e interação. Neste sentido, faz-se necessário que o apoio aos docentes se estenda por um período maior, que ultrapasse o ano de implementação do programa, se se pretende que eles incorporem as novas práticas em seus cotidianos para além do período de implantação.

Contrapartida para a instituição escolar: as empresas que planejam contribuir para a educação básica como ação de Responsabilidade Social Corporativa, o privado, fazem por inúmeros motivos, sejam eles filantrópicos, de posicionamento da marca, demanda de profissionais etc. Quando o programa é criado dentro de uma empresa, é possível imaginar que ele tenha sido desenvolvido para atender alguma necessidade específica desta corporação e que possa trazer a esta algum retorno, portanto é concebível esperar que o proponente propicie também algum benefício para a comunidade escolar, seja ele de estrutura, de equipamento, de abertura de vagas para jovens aprendizes ou estágios ou de apoio à iniciação científica para estudantes que ingressarem em universidades. Esse benefício deve ser percebido pela comunidade escolar, caso contrário corre-se o risco de passar uma mensagem truncada sobre as motivações do Programa.

## **CONCLUSÕES**

Conclui-se que, nesta parceria, os professores foram os agentes mais impactados no seu ofício, ao mesmo tempo em que foram os que puderam verdadeiramente contribuir para a efetivação do Programa, pois são imprescindíveis à acomodação da proposta privada ao currículo estatal, desempenhando uma atuação que muitas vezes extrapolou sua obrigação profissional. Urge pensar em formas de trabalho realmente colaborativas nas quais os professores tenham maior capacidade de decisão, intervenção e condições de trabalho, quando empresas privadas pretendem utilizar suas horas/aula como espaço para divulgarem sua marca.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio.; CASALI, Alípio Márcio Dias. **O Paradigma Curricular Europeu das Competências**. Cadernos de História da Educação, v. 11, n. 1, 7 jul. 2012.

HAN, Byung-Chul. A sociedade do Cansaço. Petropolis: Vozes, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: 2017.

SHELL. **Shell NXplorers 2020**. Disponível em: <https://nxplorers.com/pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. **O futuro do trabalho, competências e estratégia de força de trabalho para a Quarta Revolução Industrial**. Genebra, 2016. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

## A FOTOGRAFIA DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCADOR

Cláudia dos Santos Almeida

### RESUMO

A apresentação desse trabalho retrata uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, com o objetivo geral: da pesquisa de compreender como o educador pode construir reflexivamente a sua trajetória profissional na área da educação, pela memória acionando os arquivos fotográficos. Contudo, o problema que existe, é uma baixa procura de estudos sobre a utilização da fotografia digital como instrumento de linguagem educacional, destarte a subutilização desta tecnologia faz os próprios procedimentos didáticos serem de baixa eficácia, uma vez que os alunos podem ter acesso relativamente barato a esses instrumentos. A metodologia: utilizada, refere-se a uma abordagem qualitativa, assim optamos por uma pesquisa de histórias de vidas com participação de seis profissionais da educação, mestrandos e doutorandos do programa, contando suas trajetórias de vida. Entretanto, esses participantes tinham a tarefa de selecionar de cinco a dez fotografias e pela memória acionar seus arquivos fotográficos, contar os momentos marcantes, as dificuldades, as pessoas que influenciaram na profissão os detalhes mais significativos das fotos. Resultados: Esses participantes contaram suas trajetórias de vida estruturadas com fotos, áudios e textos, que de forma ordenada construíram seus pensamentos e costuraram suas memórias de acordo com valores familiares, afeto, conhecimento escolar. Conclusões: necessidade urgente de formação dos educadores para utilização das novas tecnologias digitais, e, nesta perspectiva as fotografias, sobretudo a digital, abrem a sensibilidade para tais tarefas de cunho essencialmente educativo e humanizador com um agir justo que possa alcançar as camadas sociais mais vulneráveis, e assim compreender a importância da memória e acionar a fotografia dinâmica em Freire, compreender que a linguagem e realidade se aprendem dinamicamente para construir conhecimento.

**Palavras-chave:** Currículo; memória; fotografia digital; formação do educador;

### INTRODUÇÃO

O presente texto teve como tema de pesquisa a fotografia digital e a construção da identidade do educador, fruto da tese de doutorado (Almeida, 2022), no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sob a orientação do prof. Dr. Fernando José de Almeida.

Trata-se de parte da pesquisa com um recorte para o capítulo sob a metodologia utilizada para recolher dados e compreender como se torna possível ao educador, gestor e professor reconstruir sua trajetória de formação profissional, acionar a memória pelos arquivos fotográficos e construir conhecimento.

Assim, o presente texto descreve a metodologia utilizada para captar as informações das narrativas de histórias de vida desses profissionais da educação e extrair significados e expressões narrados por esses participantes.

Compreendemos que esse pode ser um caminho para que os educadores, professores e gestores, desenvolver uma prática pedagógica mais justa, aplicando metodologias ativas com os alunos, e dessa forma acionar a memória pela fotografia digital.

O problema que observamos é que existe uma baixa procura de estudos como de uso da fotografia, principalmente da digital, como instrumento e linguagem educacional, entretanto a subutilização dessa tecnologia faz os procedimentos didáticos serem de baixa eficácia, uma vez que os alunos têm acesso relativamente barato a tais instrumentos.

A hipótese que observamos é que a fotografia (sobretudo a digital) pode ser utilizada para construção da identidade profissional (individual e coletiva e para construção de conhecimento dos sentidos da educação.

Na sequência vamos detalhar a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa, que inicialmente foi idealizada para ter sido realizada em uma escola pública de Educação Básica, entretanto com o advento da pandemia da covid-19, e o isolamento social, optou-se por realizar a pesquisa com mestrandos e doutorando da área da Educação.

## **METODOLOGIA**

Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho narrativo, com história de vidas, com participação de seis (6) participantes profissionais da Educação de diferentes áreas do conhecimento escolar. São professoras e educadores com mestrado e doutorado na área da Educação.

O percurso metodológico consistiu, em um primeiro momento, nas testagens dos instrumentos de pesquisa. Para tanto, o orientador e a pesquisadora, de igual modo, fizeram a seleção de cinco a dez fotografias de suas trajetórias de vida e as analisaram cruzadamente.

Em um segundo momento, a pesquisadora entrou em contato, por e-mail, com cada uma das professoras, com o objetivo de saber se elas aceitariam participar da pesquisa. Assim, logo após a confirmação do aceite, foi enviada uma carta-convite, explicando os objetivos da pesquisa.

Solicitamos que nos enviassem de cinco a dez fotografias que, em forma de narrativa, nos contassem as lembranças que vinham à memória de cada uma. O

relato poderia ser feito em formato, preferencialmente, de texto. Deveriam elaborar, por exemplo, uma linha de tempo, com datas. Contar os momentos marcantes, uma viagem, as dificuldades, uma festa, as pessoas que influenciaram sua trajetória, enfim, o que fosse mais significativo nas imagens: as roupas, o cenário, os olhares, as cores ou os sentimentos aparentes. O que surgisse na imaginação.

Assim, diante desta solicitação, recebemos quatro narrativas. Duas delas, foram em formato de áudio e as outras duas em formato de texto. As professoras apresentaram as imagens e foram costurando suas lembranças através das fotografias.

Diante dos fatos colocados nas narrativas, buscamos extrair critérios de escolha e seleção e significativos de fatos narrados pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, lemos as histórias de vida que essas professoras nos trouxeram e procuramos encontrar pontos convergentes e divergentes dos seus projetos de vida, de suas trajetórias.

A proposta metodológica inicial da pesquisa era de fazer a análise de fotos produzidas por alunos de escolas públicas da Educação Básica de São Paulo. O trabalho seria como um roteiro ampliado da dissertação de mestrado da pesquisadora, aprofundando os temas, sobre as fotos como elementos educativos e mobilizadores. A pandemia e o seu isolamento físico impediram qualquer tentativa nessa área.

Na mudança de planos para a captura dos dados da pesquisa se decidiu por uma mudança de sujeitos pesquisados. Foi decidido, então, que educadores, formados no programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, trouxessem fotos de suas vidas e as analisassem a partir do olhar sobre a construção de sua identidade de educadores.

Para dar início à formulação de demanda, foi julgado consensualmente entre orientando e orientador, que a pesquisadora passasse pelo mesmo processo de vivência de escolha de fotos e de sua análise. O tema: a nossa formação de educadora e educador.

Assim, seria validado o modelo de captura de dados, a clareza da proposta, a validade da amostra e os conteúdos das análises. Para a partir daí seriam feitos os convites aos sujeitos pesquisados.

Assim foi feito. A autora da pesquisa e seu orientador fizeram o exercício reflexivo da escolha, da análise e da apresentação em forma de um texto-comentário abaixo de cada foto.

Na sequência, a síntese do referencial teórico utilizado.

## **SINTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico utilizado nos ajudou a refletir acerca de alguns conceitos trazidos pelos participantes e, desenvolvemos nossa proposta sobre a importância da memória, do que é ser educador, professor, gestor e acionar a fotografia dinâmica digital em Paulo Freire para problematizar questões do cotidiano e construir conhecimento. E, assim, esse referencial se apresenta da seguinte forma: Currículo: Gimeno Sacristán (1998, 2013); Fotografia: Vilém Flusser (1985, 2007), Armando Silva (2008), Sebastião Salgado (2014), Cláudia dos Santos Almeida (2021); Democracia: Boaventura de Sousa Santos (2018); Tecnologias e narrativas: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2016), Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2012). Identidade: Shoshana Zuboff (2020), Eduardo Monteiro e Artur Motta (2013); Memória: Eric R. Kandel (2009), Ramon M. Cosenza e Leonor B. Guerra (2011); Letramento: Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), Fernando José de Almeida (2005, 2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na perspectiva de olhar para a trajetória do educador e compreender os caminhos que foram possíveis percorrer na construção de sua formação, os participantes da pesquisa, organizaram suas histórias, estruturaram com fotos, áudio e textos, documentos que, de forma organizada construíram seus pensamentos e costuraram suas memórias, de vivência de acordo com valores familiares, afetos, conhecimento escolar, vivências políticas e explicitaram o valor da aprendizagem no coletivo com o outro.

Em um dos depoimentos bastante significativos, uma das educadoras se emociona ao dizer que teve um trabalho para fazer a curadorias das fotos e de sua dificuldade de selecionar as imagens, e o quanto esse trabalho foi relevante para ela pelas questões colocadas na proposta.

Muitas vezes as pessoas não se dão conta de quantas coisas viveram e que não foram notadas, ficaram despercebidas, invisíveis, e que fazendo esse exercício pode trazer a visibilidade do que estava oculto. Nessa direção, assim, ela complementa: “*é um trabalho que eu acho que vai mexer com as pessoas*”. Enfim, ela diz que esse trabalho vai desestabilizar as seguranças de alguns educadores e abrir-lhes horizontes de caminhos e sentidos da educação.

Destacamos outra educadora, que traz em sua fala que foi possível contar sua trajetória de vida desde a oitava série do ensino fundamental até chegar no doutorado na PUC-SP, em 2019. Então, essa educadora associa a memória como uma magia: “*contar minha trajetória formativa por meio de fotos me deixa muito feliz pois as recordações, os sentimentos, as lembranças, imagens que vêm à mente e à memória, me trazem de volta as cores, os cheiros e isso é uma sensação muito mágica*”. A magia de acionar a linguagem fotográfica, as memórias do passado e construir conhecimento de si e do outro se revelou como luz para a educadora.

## CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender a possibilidade e a relevância de o educador reconstruir sua trajetória de formação e desempenho profissional pela memória acionada pelo acesso a seus registros fotográficos.

Os conceitos trazidos pelos participantes da pesquisa, sobre temas relevantes, foram estudados à luz dos referenciais teóricos que nos ajudaram a refletir sobre a importância da memória, da aprendizagem, do afeto, da solidariedade, da família, da imagem, dos novos letramentos, das metodologias ativas e, como fecho destes temas, da própria formação do educador.

A necessidade urgente de formação para utilização das novas tecnologias digitais, diante da pandemia da covid-19, obrigou os professores a se adaptarem à realidades mais amplas que a própria pandemia.

O educador, o gestor, o pesquisador, além de estudar e conhecer a realidade, têm que atuar na transformação do social, com um agir mais justo que possa alcançar as camadas sociais mais vulneráveis. Assim, compreender a importância da memória, tanto como utilizar e acionar a fotografia dinâmica em Paulo Freire para problematizar as questões do cotidiano (do aprendiz para que eles assumam suas próprias vozes de consciência crítica da realidade), é uma afirmação de que linguagem e a realidade se apreendem, dinamicamente, para construir conhecimento e dar sentido aos conteúdos escolares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia dos Santos. **A fotografia digital no design dos cursos de pedagogia a distância: a abordagem da questão ambiental do rio Tietê**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Cláudia dos Santos. **Design de foto no ensino remoto: recursos pedagógicos na era digital**. Curitiba: Appris, 2021.

ALMEIDA, Fernando José. **Educação e informática: os computadores na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>. Acesso em: 4 set. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras** [on-line], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.



- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FLUSSER, Vilém. **O Mundo codificado** – Por uma Filosofia do Design e da Comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. **Ensino para a compreensão**. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KANDEL, Eric R. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- SACRISTÁN, José, Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SALGADO, Lélia; SALGADO, Sebastião. **Desafio da curadoria**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_BRJpiQanVg](https://www.youtube.com/watch?v=_BRJpiQanVg). Acesso em: 07 set. 2021.
- SALGADO, Sebastião. **Da minha terra à terra com Isabelle Franc**. São Paulo: Paralela, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder; tradução George Schlesinger**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: TEMAS EMERGENTES NO ENSINO SUPERIOR

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

### RESUMO

Este artigo versa sobre as práticas pedagógicas na pandemia e os temas emergentes no ensino superior. O objetivo é compreender o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na educação, adotadas de forma emergencial devido a pandemia do Covid-19. Está em desenvolvimento no programa de pós-graduação, Educação: Currículo, na linha de Novas Tecnologias em Educação. O referencial teórico contempla os seguintes autores: Sacristán (2017), Moran, Masetto e Behrens (2016), Bacich, Neto e Trevisani, (orgs, 2015) e Gómez (2015). Assume a abordagem qualitativa de pesquisa por meio de revisão sistemática de literatura de produções científicas dos anos de 2020 e 2021 em bases de dados públicos. Conseguimos identificar temas emergentes como o uso das plataformas educacionais no ensino remoto de forma síncrona e assíncrona, o ensino híbrido e a inovação no processo de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Currículo; Práticas pedagógicas; Pandemia; Tecnologia da Informação e Comunicação

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a pesquisa de mestrado: As práticas pedagógicas que emergiram em tempos de pandemia no ensino superior e o engajamento dos alunos. O objetivo é compreender o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na educação, adotadas de forma emergencial devido a pandemia do Covid-19.

A relevância do tema contribui para identificar novos conceitos, metodologias e práticas pedagógicas frente ao currículo desenvolvido no período do ensino remoto (2020-2021). Pretendemos apontar caminhos aos quais permitam ampliar os estudos, e o desenvolvimento profissional de docentes, assim como a melhoria da qualidade da educação.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula ocorrem a partir do currículo, elaborado anualmente pela gestão e professores das instituições de ensino superior - IES, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação. Da mesma forma, abarca a didática, conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envolvendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamento do que se ensina, como se ensina e os princípios teóricos que fundamentam tais ações. (Candau, 1998).

Neste sentido, a didática faz parte do fazer pedagógico de cada professor, na qual espelha sua bagagem cultural e histórica, portanto, cada professor exerce sua práxis de maneira singular, atento ao currículo, que por sua vez não é estático.

SACRISTÁN (2017, p.15) nos diz que:

O currículo é uma práxis, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Dissertar sobre currículo significa pensar em caminhos para que todos tenham acesso, nortear os educadores e os cursos, abarcar a diversidade, e vem para suprir as necessidades da comunidade escolar.

Toda esta ação foi comumente desenvolvida nos ambientes das IES, até março de 2020 quando a pandemia da Covid-19, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde – OMS.

O Brasil e o mundo tiveram o distanciamento social adotado, e a partir desta data as atividades escolares desde o ensino básico até a pós-graduação tiveram que ser à distância. Algumas IES como a PUC/SP rapidamente adotaram o ensino remoto por meio de plataformas. As aulas eram ministradas em momentos síncronos com o auxílio das TDIC, e ficaram gravadas disponibilizando para os alunos, em momento assíncrono. É certo que algumas dificuldades surgiram, por isso foi criado o sistema de monitoria para auxiliar nas demandas da tecnologia.

As aulas síncronas não consistem na mesma práxis utilizada em sala de aula, muitos fatores precisam ser levados em conta, entre os quais a intencionalidade pedagógica no uso da tecnologia. Há desafios a serem superados por docentes e discentes na adequação da práxis, e o manejo das ferramentas das plataformas digitais, que possibilitam compartilhamento de arquivos, integração entre grupos e acompanhamento de tarefas.

Ao dialogar com os gestores de duas universidades na cidade de São Paulo, em contextos diferentes, ficou claro que o corpo docente e a gestão precisaram de um intervalo para ressignificar o currículo e as práticas pedagógicas, tendo como ferramenta a tecnologia. Uma das universidades possibilitou que os alunos levassem tablets para seus lares, a fim de acessar as aulas.

MORAN (2016, p.14) explica que:

Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e

possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender que estamos habituados.

Antes da pandemia, houve um debate sobre o uso das tecnologias na educação do Ensino Superior. Acreditava-se fazer uso apenas operacional sem a intencionalidade para com o desenvolvimento das pessoas. A superação desse embate se deu pela importância do processo de aprendizagem em nossas instituições escolares, e pelo debate da integração do uso das tecnologias com atitude e mediação pedagógica dos professores. Masetto (2016).

A educação ao fazer uso da tecnologia por dois anos devido a pandemia, suscitou a inovação no processo de ensinar e no processo de aprender. As práticas pedagógicas foram ressignificadas, e emergiram inovações neste processo, como o ensino híbrido. Explicamos aqui que o hibridismo é muito além do presencial versus o virtual. Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Moran (2015).

As TDIC na sociedade contemporânea são essenciais na educação ao possibilitar visitas em museus, instituições de ensino distantes, e palestras disponibilizadas, apenas para exemplificar algumas ações que possibilitam ao estudante conhecer outros territórios com intencionalidade pedagógica.

GÒMEZ, (2015, p.15) esclarece:

Na era digital, o ato de aprender é mais um processo de assimilação do que aquisição, de apropriação pessoal dos significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam, recriando-se continuamente nas redes de intercâmbio das quais cada indivíduo participa. Portanto, a criação ativa das nossas próprias redes de aprendizagem constitui a autêntica aprendizagem na era digital.

O cenário educacional descortinado pela pandemia, desvelou a falta de acesso e o preparo de algumas IES. No entanto, possibilitou o avanço do uso das TDIC nas práticas pedagógicas, e contribuiu para educação no sentido de proporcionar o protagonismo do aluno no seu aprendizado, ao ser criativo, investigativo, e levado ao conhecimento pela curiosidade do saber, formando de fato um cidadão que seja crítico com relação aos fatos do cotidiano e autônomo na participação da sociedade.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa assume natureza básica exploratória. Emprega a revisão sistemática de literatura (RSL) de produções científicas, por meio de levantamento em bases de dados públicas, como a Biblioteca Brasileira Digital e Teses e Dissertações (BDTD), e portal de periódicos Capes. Para tal, faz o

levantamento das produções dos anos de 2020 e 2021, período no qual grande parte das instituições de ensino necessitou recontextualizar suas práticas.

### **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta pesquisa está fundamentada no conceito de Educação e Tecnologia na Era Digital de Gómez (2015), Práticas Pedagógicas e Novas Tecnologias de Moran, Masetto e Behrens (2016) e Ensino Híbrido de Bacich, Neto e Trevisani, (orgs, 2015).

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A RSL aponta alguns resultados: na adoção do ensino remoto emergencial percebeu-se a falta de formação docente no uso das TDIC com intencionalidade pedagógica, o ensino remoto gerou dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Discute ainda a prática pedagógica, a didática e o desafio deste diálogo no contexto do ensino remoto.

### **CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, as práticas pedagógicas na pandemia, e os temas emergentes. Conseguimos identificar temas emergentes, a saber: ensino remoto por meio de plataformas digitais de forma síncrona e assíncrona, a educação híbrida e a inovação nas práticas pedagógicas diante do uso das TDIC.

### **AGRADECIMENTOS**

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

### **REFERÊNCIAS**

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares** – DCN para os cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao#:~:text=Parecer%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%20438,Curso%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Administra%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 21 outubro de 2022.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Lanzi; TREVISAN, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: – Personalização e tecnologia na educação. 1ª edição. Porto Alegre. Editora Penso.2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Rumo a uma Nova Didática**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: - A escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 5ª edição. Campinas - SP. Editora Papirus. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: – Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3ª edição. Porto Alegre. Editora Penso. 2017

# SESC MEMÓRIAS: O LEGÍTIMO INTERESSE DA COMUNIDADE E A MANUTENÇÃO DE ACERVO HISTÓRICO E PRESERVAÇÃO DE CONHECIMENTO EM CONFORMIDADE COM A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS

Érico Veríssimo da Silva

## RESUMO

Este artigo apresenta pesquisa em desenvolvimento com o objetivo principal de desvelar o sentido da atuação do Sesc Memórias como protetor, divulgador e produtor de significados a partir do acervo institucional histórico do Sesc São Paulo, e sua adequação à LGPD, Lei Geral de Proteção de Dados **Pessoais**. Pretende-se secundariamente evidenciar os aspectos educacionais das ações desenvolvidas pelo Sesc São Paulo em alinhamento ao que dispõe a LGPD, identificando exemplos concretos de atividades contemplando a coleta e uso de dados pessoais e preservando sua pertinência conceitual em observância aos cuidados com a privacidade e proteção das informações de seus participantes.

**Palavras-chave:** memória; privacidade; arquivo; acervo; proteção de dados.

## INTRODUÇÃO

A atuação do Sesc Memórias é instrumento fundamental na valorização da memória do Sesc São Paulo como elemento estratégico tanto para sua gestão quanto para sua ação programática, oferecendo-se à sociedade como fonte para pesquisas concernentes ao âmbito cultural do país.

O acervo mantido pela instituição reúne elementos produzidos em diferentes formatos ao longo de sua história, abrangendo os programas e projetos executados desde sua fundação e propiciando uma visão **abrangente** e detalhada das metamorfoses pelas quais o mundo, a sociedade e a instituição passaram nestas últimas sete décadas.

O advento da LGPD, materializando preocupações já presentes nas primeiras discussões quanto à estruturação de um centro de memória institucional, traz consigo a necessidade de identificar o melhor arranjo possível entre a preservação de acervo histórico de caráter relevante para a coletividade e a manutenção de conformidade legal, regulamentando o zelo pela proteção e privacidade dos dados pessoais sob a guarda do Sesc São Paulo, entendendo ser essa memória composta das pessoas que dela participam e das atividades humanas vividas em sociedade.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental que pretende analisar o acervo institucional sob guarda do Sesc Memórias, como centro responsável pelo programa de consolidação e resgate da trajetória do Sesc São Paulo, em alinhamento com as disposições da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Destaca-se como influência teórica da pesquisa a análise de conteúdo, conjunto de instrumentos metodológicos definido por Bardin (1977), determinando a partir da leitura preliminar dos documentos **submetidos** à análise a formulação de hipóteses e objetivos e a preparação formal do material.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa utiliza como fonte, além do próprio acervo do Sesc Memórias, uma bibliografia com textos teóricos concernentes ao **estudo** dos conceitos básicos de memória e privacidade, bem como sobre a organização de centros de memória e a regulamentação da proteção de dados pessoais.

Serviram igualmente como referência outros artigos e pesquisas acadêmicas elaborados sobre o tema, seja com respeito aos **conceitos** basilares apresentados ou quanto à interação entre eles, bem como textos normativos das legislações em discussão, incluindo a própria LGPD.

Também são referências desta pesquisa os documentos relativos à história, à organização e à estrutura da instituição e de **seu** centro de memórias, bem como, manuais, relatórios e publicações em meio eletrônico, incluindo plataformas como o YouTube, o Portal do Sesc São Paulo na Internet e seu portal interno, o IntraSesc.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os exemplos identificados revelam dentre tantas outras iniciativas do Sesc São Paulo os aspectos distintos das preocupações trazidas à ordem do dia pela LGPD e igualmente evidenciam os esforços da instituição no **cumprimento** de suas disposições e no alinhamento a seus princípios, estabelecendo as devidas finalidades, conferindo transparência, impedindo o uso discriminatório, assegurando qualidade, mitigando riscos à segurança dessas informações e garantindo o atendimento aos titulares no exercício de seus direitos.

Em termos de adequação à LGPD, o Sesc São Paulo não apenas se alinha em obediência às disposições de uma lei cidadã que estabelece uma série de direitos aos titulares de dados pessoais, como também, em atuação modelar **contemplando** práticas educativas e esclarecedoras, reafirma sua postura ética e fortalece sua identidade.

A adequação à LGPD é especialmente importante no caso do Sesc Memórias, ratificando sua importância atuação como programa responsável pelo resgate e entendimento contínuo da memória do Sesc São Paulo, promovendo **reflexões**, definindo diretrizes, revendo finalidades, fornecendo inspiração, encaminhando



práticas e subsidiando a construção de conteúdo caro à coletividade em âmbito socioeducativo e cultural.

Mais que um “armazém” de lembranças em diferentes formatos, sejam documentos, maquetes ou troféus, e de datas dispostas em **uma** linha do tempo que já não cabe nas suas paredes, o Sesc Memórias é instrumento que permite ao Sesc São Paulo compreender de onde vem, por onde caminha e para que destino ruma.

## CONCLUSÕES

Conclui-se que o Sesc São Paulo efetivamente exerce seu papel de protetor da memória ao preservá-la contra a perda, o desgaste e, conseqüentemente, o esquecimento. A instituição o faz por diferentes meios, em **especial** por intermédio de seu centro de memórias, que com método, critério e cuidado registra o que foi e segue sendo feito e atua à luz do que estabelece a LGPD, garantindo a defesa do direito do indivíduo à privacidade e proteção de suas informações.

Conclui-se também que o Sesc São Paulo atua significativamente na divulgação de sua memória, difundindo seu acervo em **meios** digitais e disponibilizando-o para acesso por pesquisadores, inclusive da própria instituição, e demais interessados na sua história e, em paralelo e igualmente por extensão, na história da sociedade em que essa instituição atua desde 1946.

Conclui-se, por fim, que o Sesc São Paulo atua na produção de significados a partir de suas memórias, fomentando a **construção** da identidade institucional e extraindo, a partir do estudo de sua história, diversas iniciativas de pesquisa dando suporte à gestão e subsidiando ações de caráter socioeducativo e cultural.

Consolidar e organizar a memória da instituição são etapas fundamentais na construção de sua história, **protegendo**, divulgando e produzindo significados a partir de tudo o que já foi feito. Enquanto instrumento de democratização do conhecimento, a memória do Sesc São Paulo é também a memória da sociedade.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, Ana M.; GOULART, Silvana. **Centros de memória: uma proposta de definição**. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo, 2015.

COLLIN, Catherine. BENSON, Nigel. GINSBURG, Joannah. GRAND, Voula. LAZYAN, Merrin. WEEKS, Marcus. **O Livro da Psicologia**. São Paulo, SP: Editora Globo, 2012.

COTS, Márcio. OLIVEIRA, Ricardo. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais Comentada**. São Paulo, SP: Thomson Reuters, Revista dos Tribunais, 2019.

MARTINS, Ives G.; MONTEIRO, Antonio (coord.) **Direito à privacidade**. Aparecida, SP: Ideias & Letras; São Paulo, SP: Centro de Extensão Universitária, 2005.

MENESES, Ulpiano B. **A história, cativa da memória? Por um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais**. São Paulo, SP: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 34:9-24, 1992.

MIRANDA, Danilo S. (org.) **Memória e cultura: a importância da memória na formação cultural humana**. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SCHWAITZER, Lenora. **LGPD, instituições públicas e profissionais de arquivo: uma reflexão necessária**. Introdução ao Dossiê. Revista do Arquivo. São Paulo, SP, ano V, n.9, p.10-21, outubro de 2019, p. 11

SCHWAITZER, Lenora. B. S. **LGPD e acervos históricos: impactos e perspectivas**. Archeion Online, João Pessoa, PB, v.8, n.2, p.36-51, out-dez/2020, p. 42-43.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2020

## A EAD EM DANÇA: CORPOREIDADE DO DIGITAL

Everson Luiz Oliveira Motta

### RESUMO

Esta pesquisa argumenta que a construção de conhecimento no Ensino da Dança aglutinou saberes a respeito do corpo, que são maduros o suficiente para poderem ser mediados pelo formato digital, ubíquo e a distância. Desse contexto nasce o objetivo deste trabalho que é analisar como o ensino da dança, no curso de licenciatura em Dança em EAD da UFBA, na estrutura educacional de seu currículo, está condizente com os propósitos de uma educação *Onlife*. A metodologia Cartográfica produz uma possibilidade em cima dos dados já existentes e atualizar outros procedimentos em um processo contínuo de conhecimento e atualização da virtualidade. A partir da junção de rizomas, em um mapa aberto e conectável em suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A necessidade de observar as mudanças sociais da dança e na cultura (SANTAELLA, 2013; SANTANA, 2006; WOSNIAK, 2010). Usam-se os conceitos de técnicas e tecnologias num olhar filosófico de Vieira Pinto (2005) e do contexto do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2021) e da formação de professores (ALMEIDA, 2021; TARDIF, 2014) e a fim de criar inéditos viáveis (FREIRE, 2013) em novas proposições curriculares. As plataformas conceituais do ensino das Artes/Dança na licenciatura em Dança na modalidade EAD da Universidade Federal da Bahia (UFBA) enriquecem o conceito do ensino de dança com as atividades mistas de atividades em EAD. Conclui-se que a dança como cultura e arte, neste espaço, é *Onlife*, multidisciplinar e cria novas formas de alcançar os mais longínquos lugares do estado da Bahia.

**Palavras-chave:** Dança-ensino ; EAD; formação-professores; Currículo.

### INTRODUÇÃO

A corporeidade que dança nos espaços diferenciados e com dificuldades quase infinitas coexiste no movimento que faz florescer a arte da dança. Constrói-se, no corpo aprendente, o entendimento novo da dança em EAD, que já é muito vivido pelo corpo do discente, a se formar professor. Esta tese se apresenta como um espetáculo de Ballet, dividida em cenas que encenam um diálogo com o leitor. Assim, este estudo é dividido:

No Prólogo, encena-se o corpus deste estudo, numa alusão ao corpo como objeto de estudo e do *locus* que é o dançarino principal, a UFBA. Nos deteremos a esmiuçar, neste Prólogo, seu curso em EAD, o curso de Dança em Educação a Distância, sua trajetória, história e percurso. Além de clarificar o entendimento do

conceito de EAD e EaD, diferenciando-o e assumindo a nomenclatura adequada para esta formação. Apresentamos, assim, sua retroalimentação da aprendizagem em dança em nosso País.

No primeiro Ato, entendemos as tecnologias, tocados por um manifesto *Onlife* (FLORIDI, 2015), abre-se o espetáculo, que conta com o entendimento de técnica e tecnologia humana (VIERA PINTO, 2005), para se oportunizar em mundo do trabalho, o universo de possibilidades que podem se aflorar de temas como capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2021), e uma larga contribuição de trabalho e inteligência artificial (AUTOR, MINDELL, REYNOLDS, 2020). Como tudo isso pode trazer grandes benefícios para um futuro do trabalho e o entendimento de o digital e a dança (PONTES, 2018; SANTAELLA, 2013; SANTANA, 2006) e seu corpo e sua corporalidade. Como toda essa teia complexa se desagua na formação dos futuros professores de dança.

No segundo Ato, percorreremos um estado de prontidão dos corpos do Currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2013; CHIZZOTTI, 2017) na dança. Este vai se apresentar como inovador, importado, foi (re)modelado, (re)estruturado, (re)pensado, (re)organizado até tornar-se um tipo, ainda, inconcluso de processo de civilizador de corpos. Alicerçados em uma base de território de disputa (ARROYO, 2013). Vamos adentrar a historicidade da educação republicana da dança (VIEIRA, 2019) para construir um entendimento de corpo profissional de dançarino (WOSNIAK, 2006, 2010; WOSNIAK; MOTTA, 2020), demonstrando que este corpo nasceu de um currículo que transgrediu barreiras, no processo histórico da humanidade, no processo histórico social na construção didático pedagógico da dança.

No intervalo, apresentaremos o design metodológico a partir de uma construção histórico social espelhada nos ensinamentos europeus (SÖÖT; VISKUS, 2013) e brasileiros (ROBATTO, 2012). Criando um norte para analisar a partir do entendimento de metodologia cartográfica (DELEUZE; GUATTARI, 1995), desenvolveremos a construção metodológica deste estudo, uma cartografia e de dados coletados no estudo de campo. TIC, EAD e dança digital serão apresentados como formulação do corpo na modalidade a distância de ensino. O respiro em ação que os corpos fazem dão um ato de pausa para mudança, de cenários e troca de grandes figurinos, nesta tese abre-se uma forma de análise.

No terceiro Ato, analisamos e interpretamos todos os nossos dados dividindo-os em materiais didáticos, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e tutorias e encontros presenciais. Juntamente como tipo de leitor, denominado em nosso trabalho como o de dançarino ubíquo.

A Coda final – entendida nos balés de repertórios como a junção de dois bailarinos (partners) principais que intercalam uma dança em par com duas danças solos formulando, assim, a uma experiência imersiva de um grande final. A coda.

## **METODOLOGIA**

Na construção histórica e social de corpo na dança e currículo, analisa, nesses contextos, os diferentes vieses metodológicos. Neste contexto, esta tese sistematiza um modelo de análise de curso de dança em seu formato digital e a distância, com características de uma educação *Onlife*, com seus formatos diversos e em suas múltiplas manifestações corpóreas e fruídas na educação. Apresentamos um modelo construído, unindo os ensinamentos de Robatto (2012) e sua sistematização de categorias metodológicas de ensino de dança em educação presencial, unindo-as com os ensinamentos de Sööt e Viskus (2013), que discute os ensinamentos pedagógicos da dança na atualidade, em três categorias observadas na figura abaixo.

Figura 1- Resumo de análise de dança e cartografia



Fonte: Construção do autor (2021) a partir de Robatto (2012) e Sööt; Viskus (2013).

As Pedagogias Somáticas (AVA) = *técnicas corporais* + investigação: perscrutam os conhecimentos epistêmicos do corpo, compondo assim, diferentes técnicas para se perpetuar ao longo do século e se definir mais como um corpo plural – neutro.

O entendimento de Pedagogia Holística (Tutoria) = *investigação* + *criatividade* fundamenta conceitualmente o pensamento, a imaginação e a criatividade.

A Pedagogia Reflexão Adquirida (e-book) = *Técnica corporal* + *criatividade*, nesse sentido, pode ser a âncora que flutua e leva as investigações a outro nível, surgem diferentes corpos que na atualidade são mais ubíquos, sencientes e exploratórios.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo corrobora as novas e plurais formas de atender, entender e atingir o corpo que dança e está excluído e esquecido pelas políticas públicas. A construção curricular do curso de dança na UFBA dá espaço e contribui, por meio da EAD, para alargar e diversificar a formação superior da área, constituindo-se como uma inspiração às políticas públicas da área.

Os trabalhos dos alunos e alunas produzidos e analisados contribuíram para este estudo como âncoras para as dimensões constitutivas desta tese. Merecem um espaço fundamental de arte e de pesquisas para que possam ser oferecidas à sociedade como uma pedagogia da dança no universo digital e *Onlife*. Tais

discentes, aqueles que, formados, formarão novas gerações para a compreensão mais alargada, senciante e ubíqua das múltiplas formulações culturais de dança podem vivenciar nesse curso e em suas dimensões curriculares uma nova forma de criar estrutura e valorar a sua cultura na sociedade.

Diante do problema evidenciado na pesquisa da baixa valorização do ensino da dança, de seus profissionais e suas más remunerações, a dança aparece como uma espécie de arte de segunda classe, vista por alguns segmentos da sociedade como desnecessária. Mas conclui que dança é trabalho e dela podemos gerar renda e valor para formar as novas gerações, para a compreensão de experiências iniciais e de vivências corporais da dança. Assim alunos e alunas deste curso têm os corpos propensos e disponíveis ao espaço cênico quando trabalham na dimensão também digital pelas metodologias representadas pelos conhecimentos de forma tecnológica, mesmo que lhes faltem frequentemente infraestrutura de conexão digital. Ficou evidente, em nossa pesquisa, que nesse mundo digital ainda impera a desigualdade e a não universalização de dimensões da conectividade.

Seus corpos, por vezes, têm que executar as tarefas de estudos, em pé na fila do banco, sem muita conexão com a internet e sem dinheiro para usufruir de toda a infraestrutura que o curso oferece. Seus corpos se mantiveram artistas nas filas de supermercados, na praça buscando sinal de celular e *wifi*, ou no interior de uma sala. Nos espaços de suas casas criaram formas, conexões e possibilidades de estudo e aprendizagem.

As formulações de pedagogias que se constituíram a partir das abordagens holística, somática e reflexão adquirida alargam, permeiam e aglutinam a dança no digital. Novos conceitos imersivos e interativos dentro do formato EAD de acesso *Onlife* se mostram possíveis de romper barreiras e paradigmas que contribuem para o pensamento atual da dança digital.

Aferimos que a apropriação do termo *Onlife* serve para tirar as amarras do sofisma que se instaurou na dança durante séculos: pelo qual a dança só poderia ser executada com a co(rpo)presencialidade. Logo se viu que as múltiplas facetas que se estabelecem nas relações da dança pelo meio digital são de grande notoriedade e enobrecem a cultura da dança. A partir da ampliação do espaço da dança no digital mais elementos se constituem para formar professores e conhecer melhor sua cultura.

Assim, a relação das tecnologias com as formulações pedagógicas em EAD transita em um modo *Onlife* e influencia novas formas de arte para as novas gerações como forma de comunicação.

A junção das formulações pedagógicas e a tecnologia oportuniza também múltiplas e quase infinitas modalidades de performances e aprendizagens, que se formulam a partir do dançarino ubíquo que dança como um corpomídia. Um exemplo dessas inovações e modalidades de performances pode ser observada nas microdanças do *Tik-Tok*.

Quando ampliamos as possibilidades da dança EAD, criamos um ecossistema que permite combinações diferentes e ubíquas. A presença física e digital, em tempos síncronos e assíncronos, com tecnologias analógicas e digitais, faz parte da cultura diferenciada e com características predominantes do digital, articulando, assim, os diferentes formatos em espaços

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança, ao se apropriar de uma rede de comunicação, passa a compreender melhor a própria corporeidade ela amplia a sua responsabilidade para com as novas gerações dentro de uma dimensão ética trazida por Hans Jonas (VALVERDE, 2018). Nessa direção, ainda, abre-se o horizonte freiriano da criação de inéditos viáveis na educação e na tecnologia.

Não se deve abandonar a busca por atualizações na formação do professor, ao mesmo tempo em que é preciso dispor de teoria e prática, o que possibilita uma aprendizagem diferenciada. No cenário atual, quando o professor(a) constrói sua aprendizagem cotidianamente, produz uma interação e um diálogo com distintas pessoas, a fim de transpor as barreiras da presencialidade. Para enfrentar tal desafio, o professor de dança se aplica como um ator transdisciplinar, ubíquo e em constante movimento de aprendizagem.

O mundo da dança abrange também, em suas dimensões culturais e políticas, os riscos de um capitalismo de vigilância sempre atento ao controle e renderização das ações, pessoas e produtos do mundo das artes e da educação.

Dança é trabalho. E diante desta afirmação múltiplos contextos irão surgir e serão frutíferos e propositivos, os quais poderão ajudar a solucionar algumas das mazelas sociais ao contribuir com um bem cultural.

Por fim, conclui-se que a dança como cultura e arte, é uma experiência *Onlife* e cria formas de alcançar os mais longínquos lugares do estado da Bahia e de todo o Brasil.

No corpo aprendente do dançarino ubíquo formado na UFBA foi construído o entendimento do novo curso de dança em EAD, e neste cenário ele corporifica o conceito da própria alma do ser professor. O currículo atual que a UFBA apresenta para o curso de dança em EAD está adequado para ser ampliado, recriado e adaptado ao tornar-se um curso de referência para a educação esteticamente humanizada e criativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José. **O Pato Donald e o nativo digital** – ou o manipulado e acríptico digital. Educação, Blog Fernando José de Almeida, 25 de outubro de 2021a. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/25/inocente-digital-almeida/>. Acesso em: 10 jan. 2022

ALMEIDA, Fernando José (Org). **Eu, robô, tu roubaste: algoritmo, vida e vigilância.** São Paulo: Fernando José de Almeida, 2021b. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Eu-rob%C3%B4-roubaste-Algoritmo-vigil%C3%A2ncia-ebook/dp/B09NJXR54>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

AUTOR, David; MINDELL, David; REYNOLDS, Elisabeth. Inteligência Artificial e Trabalho: O trabalho do futuro: moldando a tecnologia e as instituições. Panorama setorial da internet, n. 4, ano 12, dezembro, 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20201223152932/panorama\\_setorial\\_an\\_o-xii\\_n\\_4\\_inteligencia\\_artificial\\_trabalho\\_O%20trabalho%20do%20futuro\\_moldando%20a%20tecnologia%20e%20as%20instituicoes.pdf.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20201223152932/panorama_setorial_an_o-xii_n_4_inteligencia_artificial_trabalho_O%20trabalho%20do%20futuro_moldando%20a%20tecnologia%20e%20as%20instituicoes.pdf.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BELINE, Mari. Resenha - **The onlife Manifesto** - Luciano Floridi. 2018. Disponível em: <http://novasliteraciasusp.blogspot.com/2018/11/resenha-onlife-manifesto-luciano-floridi.html>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FLORIDI, Luciano. **The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era.** Cidade: Londres Springer Nature, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.



- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 25 set. 2021.
- MOTTA, Everson Luiz Oliveira. **Dança e tecnologia: entre ensino e prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/127> Acesso em: 01 fev. 2022
- MOTTA, Everson Luiz Oliveira. EAD Dança: revisão Sistemática. Seminário Web Currículo. **Anais do VI Seminário Web Currículo**: [recurso eletrônico] educação e humanismo. São Paulo: PUCSP, 159-168p, 2019. Disponível em: <https://www.pucsp.br/13encontropesquisadores>.
- PONTES, Evellyn Láyda Franco. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- ROBATTO, Lia. **A dança como via privilegiada de educação**. Salvador: EdUFBA, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: representações na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Cacofonia nas redes**. São Paulo: Educ, 2018.
- SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson (Orgs.). **DANÇA sob o signo do múltiplo**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2020.
- SANTANA, Ivani. **Dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.
- SANTANA, Ivani. Dança com mediação tecnológica: Uma poética inevitavelmente compartilhada. In: SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson (Orgs.). **DANÇA sob o signo do múltiplo**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2020. p. 27-39.
- SÖÖT, Anu; VISKUS, Ele. Teaching dance in the 21st century: A literature review. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, v. 7, n. 4, p. 1193, 2013.

Disponível em: <https://www.europeanpublisher.com/en/article/10.15405/ejsbs.99>. Acesso em: 10 out 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petropólis: Vozes, 2014.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico de Dança**. 2015. Disponível em: [http://www.danca.UFBA.br/arquivos\\_pdf/Proposta%20Pol%C3%ADtico.pdf](http://www.danca.UFBA.br/arquivos_pdf/Proposta%20Pol%C3%ADtico.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. AVA – **Ambiente vital de aprendizagem** – Moodle. 2019. Disponível em: <https://www.moodle.UFBA.br/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **UFBA em números 2021**. 2021. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/estatisticas/ufba-em-numeros>. Acesso em: 20 mar. 2022

VALVERDE, Antonio. Hans Jonas e o princípio responsabilidade. **Revista Dissertatio de Filosofia**, p. 137-150, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/13636>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. **Em nome do corpo**. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. *Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação*. Curitiba: UTP, 2006.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? *In*: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Algumas Perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 121-136.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio; MOTTA, Everson Luiz Oliveira. Reflexões sobre a dança e a educação a distância: uma perspectiva inclusiva na cultura digital. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 142-167, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14750>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. São Paulo: Intrínseca, 2021.

## O QUANTO JÁ PERCORREMOS?

Francielle Nogueira Gatti

### INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2016 a 2021 constituiu-se um grupo de pesquisa com o intuito de fazer um levantamento qualiquantitativo de pesquisas realizadas na PUC-SP e Unicamp que tratassem sobre temáticas relacionadas à educação e tecnologia, o que deu corpo a uma base de pesquisa na área, bem como vem possibilitando revisões bibliográficas em um ambiente de livre e facilitado acesso.

Liderados pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Elizabeth Almeida, o grupo de pesquisadores teve diversas configurações ao longo dos anos, contando sempre com professores, alunos e pesquisadores egressos do PPG Educação: Currículo e também de outros programas da PUC-SP e Unicamp, o Laboratório de Pesquisa em Educação Digital (LAPED) contou com o apoio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq) da PUC-SP e ao longo dos últimos anos chegou à criação de uma sólida base de dados.

O término do último ciclo de pesquisa-depuração-organização da base constituída levou o grupo ao desejo de tornar público não apenas os aprendizados conquistados com o trabalho cooperativo e multidisciplinar ao longo dos anos, mas também de trabalhar com os dados advindos da base através da produção de um livro composto por trabalhos dos diversos grupos que se formaram ao longo da constituição do LAPED.

Nesse contexto, coube à essa comunicação relatar a construção de um dos capítulos do livro, no qual será analisada a formação de professores em articulação com as recentes mudanças no cenário nacional no que tange à propostas oficiais, como a Base Nacional de Formação (BNC) e também ao recém aprovado Complemento à Base Nacional Comum Curricular CNE/CEB nº 2.2022, que trata sobre o ensino de computação e traz ao currículo da educação básica novas perspectivas no que diz respeito à inserção das tecnologias na Educação Básica e que certamente impactarão a formação docente.

Diante do histórico considerável de uso das tecnologias na educação brasileira e sua inserção nas políticas públicas voltadas à educação (VALENTE & ALMEIDA, 2022), somados aos dados advindos do LAPED, pretende-se revisitar a história através das pesquisas para reconhecer o quão já percorremos, os aprendizados, os dados, acertos e caminhos anteriormente traçados que possam trazer grandes contribuições ao atual momento, onde o docente é, cada vez mais, solicitado a integrar as TDIC em sua rotina na Educação Básica, e por conseguinte, necessita de uma formação poderosa e proficiente no uso das tecnologias a favor da aprendizagem e rumo à concretização de um webcurrículo.

### METODOLOGIA

O percurso de escrita proposto para o capítulo aqui apresentado está amparado em uma revisão de literatura e também na análise de documentos e bibliografia pertinentes à temática.

A base de dados do LAPED, que contém teses e dissertações produzidas em programas de Pós-Graduação da PUC-SP e Unicamp, foi utilizada como recurso e recorte para a revisão de literatura. Nela estão trabalhos publicados entre os anos de 1995 e 2020, para a busca foi utilizado o descritor "formação de professores" - por tratar-se de uma base com curadoria dentro da área de tecnologia, não foi necessário acrescentar o termo "tecnologia" como descritor - a busca resultou em 43 trabalhos.

Já a pesquisa documental passa pelo levantamento das legislações pertinentes à formação de professores no Brasil e a presença ou ausência de orientações sobre as tecnologias.

#### SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O Complemento à BNCC, parecer CNE/CEB nº2.2022 é, como já dito anteriormente, um bom avanço legislativo. Traz a tecnologia à escola, formalmente, através de uma proposta curricular. No entanto, é uma iniciativa para a educação básica, o que traz à discussão a formação docente.

Importante olhar o percurso trilhado até a elaboração da proposta, marcado por incursões - maiores e menores - nos campos das políticas públicas e sobretudo nas parcerias com universidades, afinal dessas parcerias surgiram diversos projetos com o objetivo de inserção das tecnologias. Datado de 1984, a primeira dessas ações está o Projeto EDUCOM (VALENTE & ALMEIDA, 2022) e após ele uma sequência de iniciativas envolvendo a universidade e esfera governamental na criação, análise e promoção de ações que contribuíram para chegar aonde estamos.

BNC de formação (breve histórico?)

Web currículo e formação de professores

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

No recorte feito na base de dados do LAPED, os achados indicam...

#### REFERÊNCIAS

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Normas sobre Computação na Educação Básica** – Complemento à BNCC. Brasília, 2022. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

=182481-texto-referencia-normas-sobre-computacao-na-educacao-basica&category\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso 15/10/2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. In: CETIC.BR|NIC.BR. **Panorama Setorial da Internet**. Ano XIV, n. 2, jun. 2022. Disponível em:

<https://cetic.br/pt/publicacao/ano-xiv-n-2-tecnologias-digitais-tendencia-atuais-e-o-futuro-da-educacao/> Acesso em: 24/10/2022.

## ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE RUPTURA

Gerlane Romão Fonseca Perrier

**Palavras-chave:** Metodologias ativas, web currículo, educação híbrida.

### INTRODUÇÃO

A pandemia foi um elemento externo à educação que promoveu a ruptura de seu equilíbrio dinâmico com mudanças numa velocidade até então inimagináveis, provocando uma corrida para capacitação docente num tempo exíguo, e que seria considerado insuficiente para qualquer planejamento de formação continuada.

Como consequência da pandemia da Covid-19, ficou evidenciada a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a consolidação de uma educação híbrida, esta que deixou de ser tendência para se tornar realidade.

O professor José Moran já citava o hibridismo como tendência para a educação, à medida em que “Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas” (MORAN, 2015, p. 22). Nesse sentido, o uso das TDIC mostra-se como importante ferramenta para essa educação que se utiliza da mixagem entre as potencialidades dos ambientes virtuais com toda a potencialidade de formação presencial face a face, principalmente no que diz respeito às relações de interatividade e trocas necessárias à vida harmônica em sociedade.

No Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado em razão e durante a pandemia, o professor foi desafiado a adaptar seus materiais do espaço presencial para o espaço virtual, sem que para isso houvesse um suporte adequado.

A pandemia provocou mudanças significativas às pessoas e às instituições. Ser docente em tempos de pandemia apresentou-se como uma oportunidade de reinventarmos esse papel de formação tão importante para a transformação da sociedade [...] (NOFFS; SOUZA; 2020, p. 75).

A fim de planejar o retorno das atividades acadêmicas durante a pandemia, foi criada uma comissão constituída por profissionais de diversas formações, incluindo docentes e técnicos administrativos, que buscou congregiar conhecimentos e experiências para auxiliar a administração na construção de alternativas para o retorno do calendário acadêmico durante a pandemia (PERRIER, 2021). Esta comissão orientou pelo retorno do calendário acadêmico de forma excepcional por meio do ERE.

Como consequência da experiência do ERE, foi constatado que a proposta de ensino híbrido, capaz de integrar o currículo com as TDIC, incorporando e incorporando-se à cultura digital, converge para a concepção do web currículo, tendência identificada por diferentes estudos (FIOCRUZ, 2020; ALMEIDA, 2021).

Desse modo, no projeto de pós-doutoramento busquei, dentre outras, investigar o processo de transformação do espaço escolar, pelo uso das TDIC, para a manutenção da escola como espaço de convergência do processo educacional, promovendo atividades baseadas em metodologias ativas que favoreçam o engajamento e motivação dos estudantes, ao mesmo tempo em que assegure a formação profissional capaz de valorizar a cultura digital e a consciência social.

## METODOLOGIA

Para investigar a percepção dos docentes do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em relação às mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem em decorrência do ERE, recorri à Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 2014) com tratamento qualitativo, com o auxílio do *software* NVivo, para evidenciar os fatores que influenciaram os resultados obtidos.

A coleta dos dados para análise (Quadro 1) ocorreu a partir das respostas obtidas em formulário digital elaborado no *Google Forms*, com perguntas objetivas e subjetivas a respeito da percepção dos sujeitos em relação aos resultados da experiência de ensino remoto no período de pandemia, e de uma entrevista semiestruturada, que devido às restrições sanitárias que na instituição ainda ocorriam, foi enviado por *e-mail* com orientações e sugestão de roteiro. Esses instrumentos foram submetidos à validação quanto à conteúdo e funcionalidade.

**Quadro 1** - Instrumento de coletas de dados com objetivo, validação e quantidade de respondentes

Instrumento de coletas de dados	Objetivo	Validação	Respondentes
Questionário 1 – 1ª fase	Identificar oportunidades e limitações para a adoção de atividades não presenciais.	1ª Etapa: uma Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do CODAI.	46
Questionário 2 – 2ª fase	Identificar pontos fortes e fracos do ensino remoto adotado, para o planejamento do ensino híbrido.	2ª Etapa: um Pedagogo do CODAI e três docentes da	30

		carreira EBTT do CODAI.	
Questionário 3 – 3ª fase	Contribuir com a construção de referências sobre a adoção da educação	1ª Etapa: supervisora	27
Entrevista – Complementação	Buscar uma melhor compreensão a respeito das percepções apresentadas nos questionários, esclarecendo possíveis contradições e/ou omissões.	2ª Etapa: quatro docentes com perfis de docência no ensino médio e ensino técnico.	9

Fonte: Autora.

Ao todo foram aplicados 3 questionários e 1 entrevista, conforme Quadro 1, sendo 46, 30 e 27 a quantidade de respondentes aos questionários 1, 2 e 3, respectivamente, e entrevistados 9 docentes.

Diante das respostas implementei na minha prática ações com uso de metodologias ativas, a fim de entender melhor o que estava se desenhando para o cenário futuro. Para isso, utilizei a pesquisa ação (THIOLLENT, 2011; FRANCO, 2005), investigando as possibilidades de mudanças curriculares, nas atividades de ensino e de aprendizagem, para promover a reflexão, o engajamento, a colaboração e interatividade com o uso das TDIC em paralelo aos letramentos digital e científico.

Desse modo, apresentamos uma breve análise dos achados, no que diz respeito aos principais fatores intervenientes para os resultados obtidos em termos do processo educacional durante o ERE.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Diante da perplexidade com o horizonte que se abriu a partir da ruptura formal dos limites da sala de aula, associada a todas as angústias vivenciadas por docentes e discentes durante o período mais crítico da pandemia, anteriormente à produção e distribuição de vacinas, o professor precisou superar seus receios e limitações para adaptar-se ao novo papel de curador e orientador no ambiente virtual (MORAN, 2015).

No bojo do novo papel exigido ao docente está a necessidade de incluir em seus ensinamentos o letramento científico e o digital, para capacitar o docente a uma sociedade a cada dia mais digital e tecno-dependente.

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA – *Programme for International Student Assessment*) é de grande importância a



capacidade de compreensão de conceitos científicos, como aplicar esses conceitos e, ainda, de pensar em uma perspectiva científica. O letramento científico refere-se à capacidade de ir além da simples aquisição de conhecimentos, demonstrando competência para aplicar esses conhecimentos em situações do dia a dia.

O termo letramento digital, por sua vez, é utilizado para referir-se à aquisição de um conjunto de habilidades de leitura e escrita possibilitada por equipamentos digitais (computador off e on-line e telefone celular) e pela internet (XAVIER, 2011; MOREIRA, 2012), incluindo o próprio letramento científico.

No contexto do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), um aspecto que merece ser priorizado para a integração curricular das TDIC consiste na apropriação dos recursos e ferramentas tecnológicas às atividades práticas de natureza acadêmico-profissionais, ou seja, aquelas com maior potencialidade para a construção das competências para a EPT e para o trabalho, e por esse motivo, buscamos identificar dentre os fatores que influenciaram os resultados obtidos durante o ERE aqueles que repercutem na educação híbrida.

A educação híbrida refere-se ao processo educacional que associado à combinação entre o aprendizado on-line e o presencial, potencializa a criação de modelos que mesclam momentos em que o estudante estuda em um ambiente virtual, utilizando ferramentas tradicionalmente da educação a distância, com outros em que a aprendizagem é presencial (MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2017). A inter-relação entre ações presenciais e on-line impulsiona a conexão entre distintas tecnologias, digitais e analógicas, mídias, linguagens, múltiplos letramentos e culturas, que possibilitam a composição de *web* currículo (ALMEIDA, 2019).

De acordo com Almeida (2018), o *web* currículo

pode ser concebido como a integração entre o currículo, as mídias e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que se estabelece na prática social pedagógica por meio de relações dialógicas entre conhecimentos, valores, culturas e instrumentos mobilizados na atividade educativa. (ALMEIDA, 2018, p. 690).

Observa a autora que o desenvolvimento de *web* currículos ocorre em contextos híbridos de mediação entre a prática e a teoria, articuladores de tecnologias, recursos e materiais de estudo representados por múltiplas linguagens, de processos de aprendizagem e de produções evidenciados em distintos caminhos epistemológicos (ALMEIDA, 2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa de Pós Doutorado foi possível identificar, a partir de dados obtidos junto aos docentes durante o ERE, fatores relevantes para o êxito (ou não) da experiência vivenciada, dentre as quais destacamos: a acessibilidade essencial para permitir a integração dos alunos às atividades desenvolvidas em ambiente

remoto e o fortalecimento da cultura digital e científica; a interação, por toda a potencialidade do uso das TDIC e seus recursos para a promoção das trocas colaborativas, para muito além do espaço-tempo da sala de aula, seja presencial ou virtual; a necessidade de socialização à medida que o compartilhamento de conhecimentos enriquece a aprendizagem; a motivação que é elemento fundamental nos processos de aprendizagem orientados por metodologias ativas; e, por fim, a necessidade de formação para a adaptabilidade a uma nova educação que vai além dos limites do espaço escolar, o qual foi ao longo dos anos estabelecido como o principal habitat do docente.

Burbules (2014) chama a atenção para a necessidade de abandonar a distinção tradicional entre aprendizagem formal e informal, que reflete os contextos e os processos de aprendizagem. Segundo o autor, o acesso generalizado significa que as pessoas podem interagir com recursos formais de aprendizagem institucional onde quer que estejam, bem como a natureza dos múltiplos recursos *online* possibilitam suprir necessidades de aprendizagem espontâneas e cotidianas.

Além de identificar os fatores de maior relevância para o resultado obtido durante o ERE, as respostas fornecidas pelos docentes possibilitaram reconhecer a presença dos indicadores de *web* currículo, principalmente nos relatos dos docentes que avaliaram ter alcançado pleno êxito nos objetivos estipulados.

Stanzione Galizia *et al.* (2022) observam que, para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, é premente ressignificar as metodologias de ensino diante da cultura digital.

Nesse sentido, ao desenvolver atividades de aprendizagem em ambiente virtual, durante o ERE, e a fim de melhor contribuir para os letramentos científico e digital, busquei incentivar as trocas interativas entre docentes e discentes, a partir do estímulo à reflexão e debates em fóruns de discussão sobre os conteúdos trabalhados. Isto, resultou em múltiplas possibilidades de abordagens, enriquecidas a partir das respostas compartilhadas, e principalmente como resultado das reflexões e trocas ocorridas entre os participantes.

## CONCLUSÕES

Este estudo, limitado à realidade local, CODAI, e confrontado a contextos de outros países (AL-FREIH, 2021; ATABEKOVA; BELOUSOV; YASTREBOV, 2021; KHLAIF; SALHA, 2021), considera a importância dos fatores intervenientes para o êxito de experiências de ensino mediados pelas TDIC, e ressalta que a tendência para a educação pós pandêmica passa pela educação híbrida, que abarca o ensino, a aprendizagem e o currículo, em diferentes contextos e metodologias.

No processo de construção de uma educação híbrida, é preciso buscar a possibilidade de múltiplos usos das TDIC, ampliando a discussão na comunidade acadêmica a respeito de sua potencialidade para a aprendizagem e para promover

o fortalecimento da cultura digital e científica a partir da perspectiva do estímulo ao trabalho colaborativo e integrador.

As discussões promovidas nos fóruns de discussão confirmaram as expectativas para sua proposição, à medida em que demonstraram o engajamento e a motivação dos estudantes em compartilhar suas respostas, ler e refletir sobre as respostas dos colegas, refletir sobre sua resposta e colaborar para o refinamento das respostas dos colegas.

Observa-se que os cinco fatores intervenientes, nos resultados obtidos, que foram destacados estão intimamente ligados ao conceito de *web* currículo à medida em que a acessibilidade, a interação, a socialização, a motivação e a formação, quando conectados de forma harmônica são capazes de promover transformações que conduzem a “uma concepção de currículo como construção social e a uma prática emancipatória de natureza interdisciplinar” (ALMEIDA, 2019, p. 95).

## REFERÊNCIAS

AL-FREIH, Maha. The Impact of Faculty Experience with Emergency Remote Teaching: An Interpretive Phenomenological Study. **IAFOR Journal of Education**, Special Issue: COVID-19: Education Response to a Pandemic, v9, n2, p7-23, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291889.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese (Livre-Docência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na Pós-Graduação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-29. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8324>. Acesso em: 20 out. 2022.

ATABEKOVA, Anastasia; BELOUSOV, Alexander; YASTREBOV, Oleg. Tracks for Russian university students' multilingual evelopment within remote education during the pandemic. *In*: N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi & J. Schmied (Eds), **The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching**, 2021, p. 217-233). Research-publishing.net. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1274>. Acesso em: 29 out. 2022.

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

BURBULES, Nicholas C. Los significados de “aprendizaje ubicuo”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 104, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Acesso em: 5 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Nota Técnica N.º 1/2020/PG-EBS/IOC-FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 31 julho 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Investigação-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, São Paulo, p. 483-502. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

KHLAIF, Zuheir N.; SALHA, Soheil. The Hidden Shadow of Coronavirus on Education in Developing Countries. **Online Learning Journal**, V 25 Issue 1, Mar 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287144.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. Universidade Federal do Paraná, Ed. UFPR, 2020. Disponível em: <https://cipead.ufpr.br/portali/wp-content/uploads/2020/03/ehVo2.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

NOFFS, Neide de Aquino; SOUZA, Cláudia Xavier da C. Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: Educ, 2020. p. 64-76. Disponível em: [https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos\\_educativos.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

PERRIER, Gerlane Romão Fonseca. Das redes às nuvens: um retrospecto de formação e transformação no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (Orgs.). **Nuvens e redes: "quantos nós, dentro de nós"?** São Paulo: Educ, 2021. p. 268-280. Disponível em: [livro\\_02\\_nuvens\\_e\\_redes\\_livro\\_voi.indb\(pucsp.br\)](livro_02_nuvens_e_redes_livro_voi.indb(pucsp.br)). Acesso em: 23 out. 2022.

STANZIONE GALIZIA, Fernando; *et al.* Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, vol. 22, núm. 2, pp. 1-30, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48706>. Acesso em: 23 out. 2022.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da investigação-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**. Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Disponível em: [https://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/PSI\\_P2\\_artigo8.pdf](https://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/PSI_P2_artigo8.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

## NECROCURRÍCULO: A ORALIDADE E AS TECNOLOGIAS, UMA ALTERNATIVA PARA O CURRÍCULO NA POLÍTICA DE VIDA

Jurandir Cesário do Prado; Alex Garrido

### RESUMO

Este ensaio desenvolve, a partir dos saberes políticos e dos saberes identitários, a construção do mapa georreferenciado no campo da oralidade no pensamento Decolonial. Ilustra a história da ocupação territorial da Comunidade dos Remanescentes do Quilombo da Caçandoca. O estudo apresenta os potenciais dos corpos afrodescendentes que permeiam os saberes políticos, saberes identitários que podem promover um Giro Decolonial<sup>13</sup> do currículo escola para o enfrentamento do Necrocurrículo.

### Palavras-chave

Necrocurrículo; Currículo; Mapa Georreferenciado

### INTRODUÇÃO

Em nossa visão o currículo escolar, é um território em disputas, sejam elas políticas, ideológicas, culturais, religiosas, de valores e conhecimentos disciplinares que corroboram para a construção de uma identidade social, voltada para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (APPLE, 1997; BALL, 2001 e SACRISTÁN, 2000, 2013). Um espaço-tempo de tensões hierarquizadas entre poderes diferentes, na ordem do conhecimento, relações humanas no campo do direito e da convivência (APPLE, 1997; SACRISTÁN, 2000; PONCE, 2019). Assim, entendemos que o currículo escolar pluriversal<sup>14</sup> na possibilidade desencapsulada<sup>15</sup> deva ser desenvolvido na diversidade das identidades coletivas, a fim de diminuir o distanciamento da

---

<sup>13</sup> Giro Decolonial: significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (CASTRO-GOMÉZ; GROSFUGUEL, 2007).

<sup>14</sup> Pluriversal: Nas ideias de Walter Mignolo (2003, 2017) uma alternativa ao universalismo, para Enrique Dussel como projeto da transmodernidade, adota-se o “pluriversal em vez de universal” (MIGNOLO, 2017, p. 14), reconhece o mundo das diversidades universais (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007).

<sup>15</sup> Currículo desencapsulado: Segundo Liberali, et al(2015) aborda na prática da educação transformadora, princípios de um currículo contextualizado aos conhecimentos escolares e os saberes da experiência feita.

realidade vivenciada nas comunidades. Um currículo construído por meio dos Saberes Políticos e Saberes Identitários. Neste sentido, podem contribuir a partir do chão da escola com a possibilidade da justiça cognitiva, corroborando com a promoção da dignidade humana, justiça racial e social, no pressuposto das dimensões da Justiça Curricular<sup>16</sup> sendo, diretiva e intencional ao processo de ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O ensaio apresenta aspectos que constituem as contradições históricas que cunharam o necrocurrículo. Em contraposição ao percurso da morte, a metodologia desenvolve também, através dos Saberes Identitários e dos Saberes Políticos (GOMES, 2017), relações com as tecnologias, como uma possibilidade educacional, sobre os direitos ao território nas dimensões socioeconômica, sócio-histórica e sociocultural.

Para a criação do Mapa da Oralidade Georreferenciado do Quilombo da Caçandoca, utilizamos como ferramentas tecnológicas o GPSMAP portátil Garmin 64SX e o Software Google Earth Pro. Contamos com a participação das Mestras e Mestres Griôs, jovens da comunidade e das mulheres membras do Comitê da Educação Escolar do Quilombo da Caçandoca.

## **O NECROCURRÍCULO**

O termo Necrocurrículo adota compreensões conceituais do Necropolítica<sup>17</sup> de Achille Mbembe e os elementos constitutivos da colonialidade/modernidade, sobre o olhar das políticas educacionais. A história da política curricular educacional nas constituições brasileiras de 1824 a 1988, instituiu ao Ser-Negro a política da inimizade<sup>18</sup>, um advento do território curricular atravessado pela Matriz de Poder da colonialidade do ser, do saber e do poder<sup>19</sup>, a raça é o critério

---

<sup>16</sup> Justiça Curricular de Branca Jurema Ponce – Destaca as dimensões da convivência, conhecimento e do cuidado no Currículo. Ver mais (PONCE; ARAÚJO, 2019)

<sup>17</sup> Mbembe Necropolítica: ver as perspectivas *in*: Necropolítica, 2018.

<sup>18</sup> Mbembe Política de Inimizade ver mais *in*: Políticas da Inimizade, 2017.

<sup>19</sup> Nelson Maldonado-Torres, “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, em Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, eds., Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 27-53.

de exclusão dos (direitos) cuidados, convivência e conhecimento, pertencentes a Justiça Curricular.

O necrocurrículo é uma forma de capturar os elementos do Signo da Morte<sup>20</sup>, um invento da negatividade corpórea do Ser-Negro, o excluí da norma para incluí-lo na permanente exceção<sup>21</sup>. Na geopolítica do conhecimento<sup>22</sup>, não existe a dialética do corpo África-Negro, estão suspensos das humanidades que produzem o conhecimento dito legítimo, no imaginário inventivo, constituem a vida nua, a-histórica dos africanos, o fantasmagórico da negatividade da vida.

A escola é o nomos, determina a identidade, conhecimentos, saberes, culturas e a religião que deve viver e a que deve morrer sobre a égide do corpo-raça. Um sistema que faz viver uma determinada concepção e visão de mundo, mas, deixa morrer em seu percurso formativo os saberes dos sujeitos subalternizados, ou seja, os Condenados da Terra.

Para contrapor o necrocurrículo e seu percurso da morte, sinalizamos a importância da implementação da lei 10.639/03, em sua obrigatoriedade os saberes afrodescentes e as diretrizes da educação quilombola. Uma alternativa cuidadosa e ética para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Uma postura que passa a ad-mirar os corpos que produzem (conhecimentos), preservam e transmitem de geração-a-geração os saberes ancestrais, como uma forma de fazer-viver por intermédio das Políticas de Vida.

## **SABERES POLÍTICOS E OS SABERES IDENTITÁRIOS**

O conhecimento válido permeia a diferença política e cultural (GOMES, 2017), para Freire (1987) a cultura é a política do povo, que se traduz no seu saber. O reconhecimento da identidade cultural é uma exigência pedagógica, pois, são saberes diferentes (FREIRE, 1996). Segundo Gomes (2017) a comunidade negra produz saberes e “todo saber é saber de uma certa ignorância” (SANTOS, 2002, p. 74). Pois, “as experiências são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com o seu critério de validade” (GOMES, 2017, p. 28), ou seja, não devem ser pensados

---

<sup>20</sup> Para Mbembe (2019) o corpo do negro apresenta os elementos que compõem o Signo da Morte.

<sup>21</sup> Para Agamben o Estado de Exceção é uma situação de restrição de direitos. *Ver mais* (AGAMBEN, 2017).

<sup>22</sup> Maldonado-Torres, em suas teses apresenta a “Geopolítica do Conhecimento e Corpo política”, em *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, eds., Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 27-53).



como saberes residuais. Neste sentido, reconhecemos que o conhecimento é “pluriversal em vez de universal” a partir do pressuposto da diversidade humana (MIGNOLO, 2017, p. 14).

É neste sentido que discutimos os saberes identitários e os saberes políticos sobre as ideias da corporalidade negra e territorial dos sujeitos do conhecimento do Quilombo da Caçandoca. Segundo Gomes (2017) podemos compreender que:

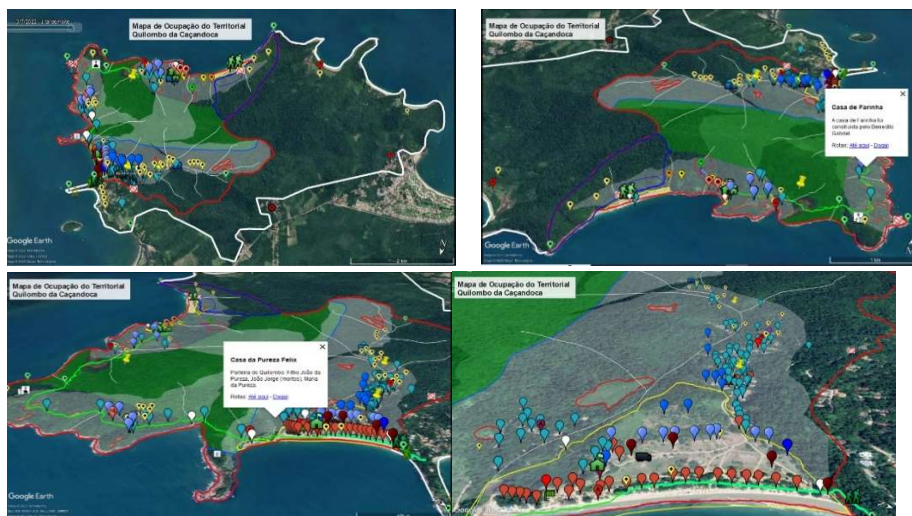
**Os saberes identitários** pessoas que descrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações [...] de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros. Uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra de forma afirmativa, faz-se presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento [...] ganhando espaço na cena pública e política, afirmando a sua identidade. **Os Saberes políticos** o campo do direito começa a ser pressionado, para contemplar a justiça social e a diversidade. O debate político sobre a raça [...] algumas heranças do racismo científico que permeiam até hoje. A raça ressignificada passa ser um critério para superar as desigualdades mediante adoção de leis (Territoriais; Estatuto da Igualdade Racial; Ações Afirmativas, obrigatoriedade do ensino das relações Étnico-Racial e a liberdade religiosa. A questão racial [...] é um lugar político no campo da produção do conhecimento [...] (GOMES, 2017, p. 68-74).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O mapa georreferenciado desenvolvido a partir da oralidade e no pensamento Decolonial, dá continuidade ao trabalho de Galdino (2020). O encontro de conhecimentos e saberes diferentes permitiu organizar em uma plataforma digital, um conjunto valioso da história identitária e política dos sujeitos.

Evidenciamos no estudo que a área do Quilombo da Caçandoca (na linha branca) na Figura 1, representa o levantamento de documentos históricos e visão oral dos sujeitos sobre a dimensão do território. Mesmo depois do artigo 68º da constituição de 1988, o território sofreu diversas invasões e desapropriações. Foi somente no governo do Presidente Lula em 2003, que as reivindicações do Movimento Negro, CONAQ, militantes negros e negas, foram atendidas pelo Decreto 4.887/2003. No ano 2012, o território foi reconhecido e sua área é de 980 hectares. O mapa apresenta 364 marcações.

Figura 1: Mapa Georreferenciado Quilombo da Caçandoca – Pensamento Decolonial



Fonte: Criado pelos autores Jurandir do Prado e Alex Garrido

No entanto, ocupam apenas 292 hectares, com 104 casas (azul) e 45 comércios (vermelho). O mapa permitiu organizar as políticas do plano de ocupação territorial, que estão demarcadas (linha vermelha) as roças, as áreas dos cercos de pesca artesanal, produção de mariscos, áreas de edificações, (linha azul) áreas comuns (linha amarela), nascentes, a área de mangue, Área de Preservação Permanente (APP) (cobertura verde) e casas dos antigos (amarelo), o fundo branco apresenta a área ocupadas no passado pelos escravizados e seus descendentes.

O retorno ao território fortaleceu o resgate da identidade racial e as práticas econômicas, que na história atravessam a cultura da tradição Caiçara. Hoje os quilombolas buscam na sua ancestralidade as memórias dos Mestres e Mestras Griôs.

Para evitar a colonialidade que produz a morte dos saberes, é preciso problematizar o necrocurrículo e adotar a política de vida dos sujeitos do conhecimento a partir da Lei 10639/03. Devemos pleitear coletivamente o percurso de formação curricular para construir um espaço ético e democrático, que reconheça os saberes ancestrais.

As dimensões da Justiça Curricular no chão da escola (PONCE, ARAÚJO, 2019), podem contribuir para a construção de um espaço de convivência ético-político a partir do pensamento de Freire (1987) e na alteridade da corporeidade do outro (DUSSEL, 1998), pois, um espaço democrático requer o cuidado para a garantia da legitimidade dos saberes diferentes (PONCE, ARAÚJO, 2019), reconhecidos a partir da justiça cognitiva.

Por exemplo, adotar histórias que vinculam as antigas casas e ruínas onde viviam os antepassados escravizados que desenvolviam suas práticas afrodiaspóricas intuídas para o bem-viver político. Outro exemplo é elencar elementos das casas de farinha, da trilha caminho da servidão, do cemitério dos escravizados, do buraco do negro, bem como os saberes pertencentes à dança, ritmos, cura das plantas medicinais e rituais religiosos.

Tais processos reverberam diretamente na Proposta Política Pedagógica, como forma de fazer-viver os saberes da comunidade quilombola no currículo escolar. A proposta freireana de leitura da realidade, formação permanente com a participação dos mestres e mestras Griôs, aquisição de materiais específicos e práticas educacionais que permeiem os saberes pertencentes ao território.

## CONCLUSÕES

Consideramos o mapa georreferenciado da oralidade uma contribuição para a educação dos Saberes Políticos e Saberes Identitários da comunidade do Quilombo da Caçandoca, quando adotados no chão da escola, na possibilidade das dimensões da Justiça Curricular. O currículo escolar nestas condições pode operar na melhoria da dignidade humana, reconhecimento ao direito e na valorização. Entretanto, requer Atitude Decolonial durante a imersão e leitura da realidade a partir dos sujeitos do conhecimento, para contrapor os elementos constitutivos do Necrocurrículo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos: Homo Sacer**, IV, 2. São Paulo: Boitempo, 2017.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**, 2ªed. BH: Autêntica Ed. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. Bogotá: Siglo del Hombre. 2007. p. 09-23.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GALDINO, Clayton. **Ser quilombola**: conceitos e memórias na trajetória da comunidade negra da Caçandoca, Ubatuba. São Paulo. *Diálogos Afro-brasileiros* v.7, n.4, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria; MEANEY, Maria; SANTIAGO, Camila; CANUTO, Maurício; SANTOS, Jessica. **A Projeto DIGIT-M-ED Brasil**: Uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. *Prolíngua*, João Pessoa, v. 10, p. 2-17, 2015.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017, 250p.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32. n. 94, p. 01-17, 2017.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PONCE, Branca; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de Implementação da BNCC e de desprezo pela PNE. *Rev e-Curriculum*. SP, v. 17. n. 3, p. 1045-1074, 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, V.33, n.53, p. 105-118.

## PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E PROJEÇÃO DE SI: O VÍDEO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Lucila Lerro Rupp

### RESUMO

Possíveis integrações entre o currículo escolar e a linguagem audiovisual são o tema desta pesquisa de doutorado. O objetivo do estudo é desvelar como a produção audiovisual, amplamente difundida e utilizada pelos estudantes, opera um diálogo crítico e efetivo entre os jovens, o currículo e a escola. A hipótese é de que tal diálogo seja possível e possa contribuir com os processos de ensinar e de aprender no mundo contemporâneo, além de retratar aspectos das vivências, dos valores, da participação social e dos sentimentos dos estudantes. A pesquisa usa a tecnologia para induzir experiências audiovisuais nas quais os estudantes possam refletir sobre seus horizontes e projetos de vida. O estudo é realizado em uma escola estadual que se localiza na favela de Paraisópolis e que foi transformada em centro de acolhimento a pacientes com covid-19 durante a pandemia. Os vídeos produzidos por estudantes são comparados a seus próprios discursos em entrevistas e textos e observados a partir do método fenomenológico, na busca por compreender como os estudantes projetam e representam a sala de aula, a escola, a favela, a resistência, a solidariedade, o conhecimento escolar e o projeto de vida.

### PALAVRAS-CHAVE

Currículo; Audiovisual; Conhecimento escolar; projeto de vida.

### INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, durante o fechamento das escolas brasileiras por conta da pandemia de covid-19, o celular passou a ser instrumento de acesso aos conteúdos curriculares. Na E.E. Etelvina de Góes Marcucci, onde esta pesquisa é realizada, a maioria dos estudantes do ensino médio teve contato com os professores, os colegas e os conteúdos curriculares por meio da tela de seus celulares. Se antes eram proibidos na escola, os smartphones passaram a ser a escola.

Não há dúvida de que as circunstâncias forçaram uma urgente presença das novas tecnologias no dia a dia da educação básica. Por outro lado, não é possível afirmar que a necessidade da tecnologia para acessar a escola tenha representado uma consequente e óbvia integração das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) ao currículo escolar.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que grande parte dos jovens usam seus celulares de maneiras que poderiam ser integradas ao currículo da educação básica. A análise do estudo se volta, especificamente, a uma dessas maneiras: o uso do

celular para a produção audiovisual. Com a multiplicação dos smartphones, a emergência da chamada “cultura da periferia” e a popularização da internet, os jovens passaram a ser o grupo que mais produz e consome, no Brasil, peças audiovisuais na Internet (NIC.br, 2020).

O protagonismo e o crescente engajamento dos jovens na cultura digital são tratados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um desafio à escola em seu papel de formar as novas gerações. De acordo com o documento, a cultura digital induz ao imediatismo e privilegia “análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (2018, p.59). A pesquisa busca responder se e como a produção audiovisual de estudantes da educação básica pode ser instrumento da educação crítica, ressaltando a dissonância entre a presença do audiovisual na vida dos estudantes e o pouco uso dessa linguagem na estrutura das aulas na escola brasileira atual.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desta pesquisa mostrou-se resultado da articulação entre a realidade oferecida pelo campo, as necessidades da escola e as intenções do estudo e de sua ação. Trata-se de uma pesquisa-ação, método definido a priori, em função das especificidades do estudo, e que se mostrou capaz de amparar e nortear as alterações exigidas pelas mudanças que a escola viveu durante a pandemia.

Enquanto a definição do campo, a chegada à escola e a captura dos dados foram realizadas segundo os princípios da pesquisa-ação, a análise desses dados foi realizada com chaves de interpretação fenomenológica. Um princípio metodológico complementa o outro, na busca por produzir conhecimento que possa ser utilizado para além da escola estudada e para além da favela de Paraisópolis.

Ao usar ferramentas da fenomenologia para analisar a produção audiovisual de estudantes de uma escola estadual paulistana, este estudo busca contribuir com a produção de conhecimento na dimensão do currículo escolar. Se Thiollent separa as possíveis ênfases da pesquisa-ação em um pequeno espectro de atuação, buscamos, aqui, juntá-las: para produzir conhecimento suscetível de parciais generalizações, os sujeitos desta pesquisa envolveram-se na resolução de problemas e na tomada de consciência.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência ao longo de toda a pesquisa, especialmente no que estabelece sobre os desafios em relação à cultura digital e ao protagonismo do projeto de vida no currículo. A proposta de integração de novas tecnologias ao currículo da educação básica se apóia em autores como Almeida, 2018; Ferrés, 1996; Martín-Barbero, 2014; Pretto, 2013; Moran, 1996, 2005. Os textos de Goodson (2020) contribuem com a discussão sobre a crescente

valorização da política de vida nos currículos nacionais, retrato do triunfo da sociedade individualizada. A projeção de imagens como projeto, e não como espelho, tem nas obras de Flusser (2008, 2011, 2017, 2019) sua base teórica. O filósofo também é referência para a análise das imagens, assim como Barthes (2018), Bergson (2006) e Sartre (2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além da descrição do contexto no qual os sujeitos da pesquisa estudam e realizam seus projetos de vida, o estudo analisa as produções dos estudantes. Entrevistas, textos e vídeos foram coletados em três momentos diferentes: grupos de estudantes participaram voluntariamente de atividade extracurricular durante o período de fechamento da escola, em 2020, e durante o período em que a escola operava de forma híbrida, em 2021; e outro grupo, que participou de atividade curricular realizada, presencialmente, em 2022, durante as aulas de Língua Portuguesa, quando a escola reabriu. No total, o estudo analisa dez vídeos, que são comparados com as entrevistas e os textos dos mesmos estudantes. A pesquisa utiliza também entrevistas com gestores e professores que participaram da ação ao longo dos anos em que a pesquisa se desenvolveu. Entre os resultados obtidos, pode-se dizer que as escolhas feitas nos vídeos indicam a intimidade dos estudantes com essa linguagem. Nas produções analisadas, os estudantes exploram em audiovisual, questões não pontuadas em seus textos ou entrevistas. As produções também anunciam características do pensamento imagético apresentado por Flusser, que incorpora o pensamento conceitual e propõe novos modelos de representação do mundo.

## CONCLUSÕES

Quando ancorada em ação curricular, ficou evidente que a atividade mobiliza mais estudantes e é compreendida como parte do conteúdo escolar. Os estudantes que participaram das primeiras etapas da coleta de dados, de atividade extracurricular sem a presença de um professor, já gostavam de audiovisual e viram os encontros como uma possibilidade de reforçarem suas habilidades nessa linguagem.

Em ambos os casos, os resultados obtidos até o presente momento indicam que a produção audiovisual de estudantes pode contribuir com o currículo escolar. Quando comparadas respostas às mesmas perguntas em texto, entrevista e vídeo, a linguagem audiovisual se mostra mais elaborada e passível de interpretações diversas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. e SILVA, M. G. Moreira. Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p.594-620, 2018.

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

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

\_\_\_\_\_. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **O universo das Imagens Técnicas**. São Paulo: Annablume, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: É Realizações Editora, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In.: Moran, J. .M., Masetto, M. T. e Behrens, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J.M. **Integração das tecnologias na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

PRETTO, Nelson L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Salvador: EDFBA, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O Imaginário**: psicologia fenomenológica da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.



## OS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS PREVISTOS NO COMBATE À COVID-19 FORAM REALIZADOS, EFETIVA E INTEGRALMENTE, PELO GOVERNO FEDERAL PARA AJUDAR OS MAIS VULNERÁVEIS SOCIALMENTE?

Luís Gustavo Dias da Silva

### RESUMO

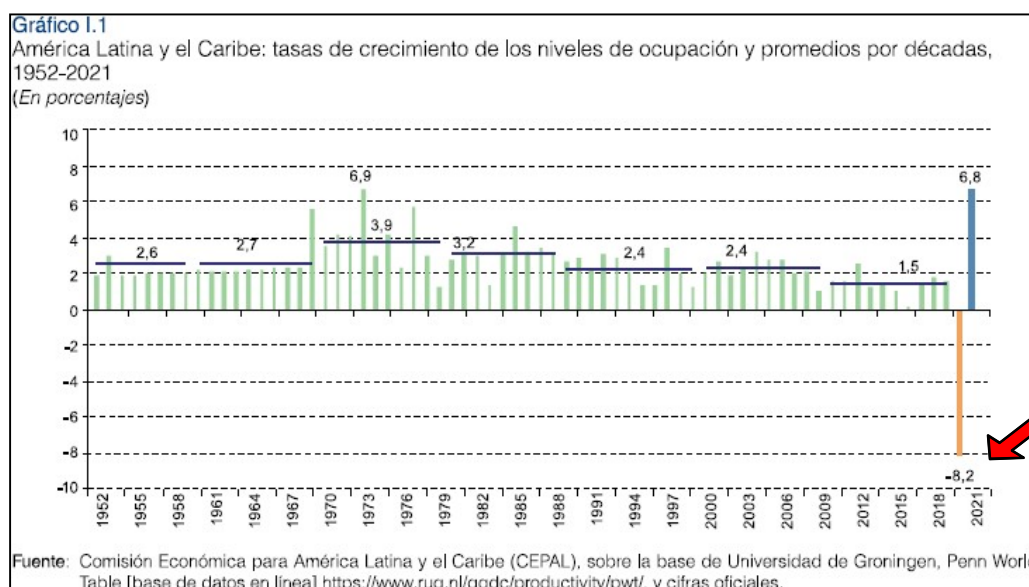
Já há considerável e amplo consenso entre os economistas dos mais diferentes espectros políticos, que há (e deve haver), uma total sintonia entre responsabilidade fiscal e responsabilidade social porque este binômio não é dictômico entre si. Entretanto, diante da urgente pandemia do COVID-19 que, inexorável e indubitavelmente, foi uma questão de saúde pública global durante seu auge sanitário (2020/2021), a grande maioria dos países promoveram políticas públicas infectologistas. Esta pesquisa acadêmica possui como objetivo geral analisar e identificar se as medidas adotadas pelo governo federal no auge da pandemia do COVID-19 (com o necessário endividamento público) foram cumpridas, integralmente, conforme o binômio responsabilidade fiscal e responsabilidade social. Os Objetivos Específicos são dois: identificar qual foi a magnitude do aumento do endividamento público para combater os efeitos do COVID-19 no Brasil e nos demais países; e verificar o comportamento do gasto público previsto e realizado, notada e precipuamente, quanto aos mais conhecidos itens de políticas públicas percebidos pela população brasileira, quais sejam: (i) “para mitigarmos necessário distanciando social e *lockdowns* orientados pela OMS-Organização Mundial da Saúde e renomeados Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda”; (ii) “Aquisição de Vacinas e Insumos para Prevenção e Controle”; e (iii) “Auxílio Emergencial a Pessoas em situação de Vulnerabilidade”. Os resultados e a conclusão do trabalho foram que o governo atual (2018-2022) gastou mal e elevou a dívida pública ao maior patamar histórico (82% do PIB) sem atingir, totalmente, o objetivo de assistência aos mais necessitados visto que cortes orçamentários foram significativos, a saber: em “Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda” o corte de verba foi de 27,74%; “Aquisição de Vacinas e Insumos para Prevenção e Controle” que perdeu 33,15%; e o próprio “Auxílio Emergencial a Pessoas em Situação de Vulnerabilidade” que foi cortado em 10,98%.

**Palavras-chave:** Justiça Social; Responsabilidade Fiscal; Responsabilidade Social; Combate a Covid-19; Combate às Desigualdades.

## INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, o COVID-19 foi uma grande emergência de saúde pública global que, de forma imperiosa, impôs a necessária adoção de medidas de restrição e mitigação para limitar a propagação do vírus e, natural e conseqüentemente, salvar vidas humanas, conforme a própria OMS-Organização Mundial da Saúde e diversos infectologistas orientaram.

As necessárias medidas de restrição e distanciamento social promoveram um desemprego recorde e, segundo a CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, em pesquisa divulgada no relatório Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe (2022), temos:



Em 2020, conforme aponta a seta vermelha, em toda a América Latina e Caribe, a taxa de desemprego foi recorde entre todo o histórico pesquisado (1952-2021): foi negativa em 8,2%.

Com taxa de desemprego recorde na América Latina e, de forma similar aos seus pares latinos, o Brasil precisou elaborar políticas públicas diante do COVID-19.

Loayza e Pennings (2020) relatam que, embora necessárias, as paralisações e *lockdowns* que causaram o desemprego recorde de 8,2% na América Latina, possuíam custos humanos e econômicos que foram grandiosos para os países em desenvolvimento que, geralmente, têm menor capacidade de assistência à saúde, setores informais maiores, mercados financeiros mais rasos, menos espaço fiscal e governança mais precária para a adoção de políticas públicas expansionistas.

Estes iniciais parágrafos não possuem o condão de relatar ou pesquisar, unicamente, se o Brasil gastou mais ou menos; sinalizam que, seja qual for o percentual que esta pesquisa encontrará em relação aos demais países emergentes, o relevante é identificar se um país, na correta e necessária ajuda aos mais desassistidos diante de uma pandemia de saúde global, gasta de forma correta e responsável (fiscal e socialmente) ao que foi orçado inicialmente e, ainda assim, se eleva(ou não) a sua dívida ao topo (ou não) em comparação aos demais países.

Precisamos refletir sobre fatos fiscais e sociais basilares: o mau gerenciamento dos recursos públicos pode ocorrer porque houve um gasto social (necessário) aquém (ou não) com um endividamento público superior (ou não) em total dicotomia entre si.

Espera-se que um endividamento maior (responsabilidade fiscal) atinja, minimamente, as necessidades sociais da população mais vulnerável (responsabilidade social) durante a pandemia do COVID-19.

Ensinam Loayzam e Pennings (2020) que:

*Economic policy in the short term should be focused on providing emergency relief to vulnerable populations and affected businesses. The short-term goal is not to stimulate the economy—which is impossible, given the supply-restricting containment measures, but rather to avoid mass layoffs and bankruptcies. In the medium term, macroeconomic policy should turn to recovery measures, which typically involve monetary and fiscal stimulus. However, in many developing countries, stimulus may be less effective because monetary transmission is weak and fiscal space and fiscal multipliers are often small. A more viable goal for macroeconomic policy in developing countries is avoiding procyclicality, ensuring the continuity of public services for the economy, and supporting the vulnerable. Because COVID-19 is truly a global shock, international coordination is essential, in economic policy, health care and science, and containment and mitigation efforts. Critical times call for well-designed government action and effective public service delivery—preserving, rather than ignoring, the practices for macroeconomic stability and proper governance that serve in good and bad times. <sup>2</sup>*

## METODOLOGIA

Este resumo expandido privilegia a pesquisa qualitativa de natureza documental para entender o quanto foi efetivo o Brasil no necessário gasto público para mitigar os efeitos da COVID-19, aumentando-se a dívida pública em detrimento do

sugestivo corte em outras áreas não prioritárias (como o Ministério da Defesa, por exemplo).

Fiorentini e Lorenzato (2006) também se referem à importância e credibilidade da pesquisa documental, relatando que é aquela que se realiza e se efetua sobre a documentação escrita.

Portanto, não há qualquer generalização e, conseqüentemente, nenhuma conclusão do autor extrapola o âmbito de seu objeto de estudo.

Flick (2009, *apud* KRIPKA; SCHELLER; BOROTTO 2015) ensina sobre a relevância na coleta e na escolha de documentos públicos que serão observados sem jamais atender ou focar apenas o centro do documento ou sua ideia principal. Cabe ao pesquisador ampliar sua análise no documento escolhido partindo-se para seu contexto geral, o motivo e a função pelos quais o documento foi elaborado, visto que documentos são confeccionados para retratar ou fotografar um momento singular de um determinado período ou história aos quais eles fazem referência. Tratando-se de pesquisar algo em concreto e delimitado, os documentos não são escolhidos de qualquer maneira ou aleatoriamente, uma vez que eles devem se referir e delimitar o campo ou o universo que o pesquisador pretende estudar.

Para Chizzotti (1991), a pesquisa e a metodologia centradas na análise documental (cujos documentos não foram produzidos pelo pesquisador porque são folhas, relatórios e formulários

## **OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS**

Como Objetivo Geral, este resumo expandido tem o intuito de analisar e identificar, por meio de pesquisa documental, se as medidas adotadas pelo governo federal no auge da pandemia do COVID-19 (com o necessário endividamento público), foram cumpridas integralmente, conforme o binômio responsabilidade fiscal e responsabilidade social.

São dois os Objetivos Específicos:

Identificar qual foi a magnitude do aumento do endividamento público para combater os efeitos do COVID-19 no Brasil e nos demais países; e

Verificar o comportamento do gasto público previsto e realizado, notada e precipuamente, quanto aos mais conhecidos pela população brasileira, quais sejam:

“Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda”; (ii) “Aquisição de Vacinas e Insumos para Prevenção e Controle”; e (iii) “Auxílio Emergencial a Pessoas em situação de Vulnerabilidade”.

O Problema de Pesquisa é: o Brasil aumentou de forma responsável (fiscal e social) o endividamento público para combater os efeitos do COVID-19?

## RESULTADOS

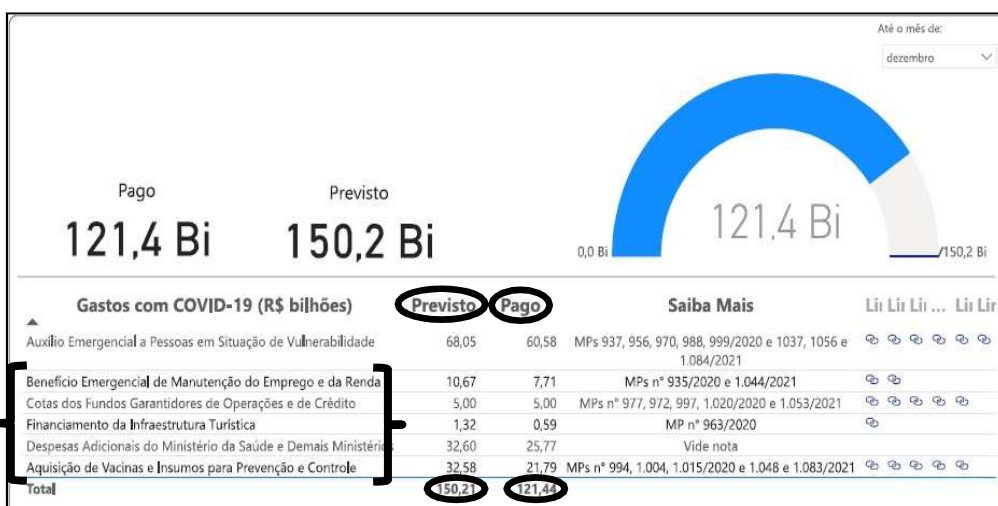
No Brasil, o necessário alto endividamento para combater a COVID-19 atingiu 27,2% entre os anos de 2020 e 2021 chegando, no fim do período marcado pelo auge da pandemia do coronavírus, a 82% na relação dívida pública/PIB.

Embora o percentual de 27,2% tenha sido abaixo da média dos demais países emergentes em situação similar ao Brasil (que foi da ordem de 37,8%), o Brasil possui hoje uma das maiores proporções dívida/PIB neste grupo de países.

Vale ressaltar, em termos comparativos, que em idêntico período abordado (2020-2021), os países desenvolvidos tiveram um salto em suas dívidas públicas de 25,3%.

Segundo o portal do Tesouro Nacional (2021), o Brasil previu gastar R\$ 150,2 bilhões para mitigar os efeitos do COVID-19 e assistir socialmente os mais vulneráveis; entretanto, conforme o gráfico abaixo demonstra, o gasto foi de R\$ 121,4 bilhões, com uma redução de, aproximadamente, 20%.

Leremos e observemos o gráfico a seguir:



Fonte: Tesouro Nacional (2022)

Em todas as 6 rubricas no quadro acima, nota-se que os maiores cortes foram em “Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda” que foi penalizado em -27,74%; “Aquisição de Vacinas e Insumos para Prevenção e Controle” que

perdeu -33,15%. O próprio “Auxílio Emergencial a Pessoas em Situação de Vulnerabilidade” foi cortado em 10,98%.

## CONCLUSÃO

O governo atual (2018-2022) gastou mal e elevou a dívida pública ao maior patamar histórico (82% do PIB) sem atingir, totalmente, o objetivo de assistência aos mais necessitados. Não basta gastar mais; faz-se necessário gastar com responsabilidade que, neste estudo acadêmico, é a aderência entre a responsabilidade fiscal e a responsabilidade social porque o mero gasto (por si só ou, ainda, com efeitos unicamente eleitoreiros) que superou e aumentou a dívida pública para 82% do PIB, não foi capaz de, minimamente, cumprir os valores orçados para as 3 rubricas pesquisadas: (i) “Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda”; (ii) “Aquisição de Vacinas e Insumos para Prevenção e Controle”; e (iii) “Auxílio Emergencial a Pessoas em Situação de Vulnerabilidade”

Sem entrar no mérito se os valores orçados para aquelas 3 rubricas orçamentárias eram suficientes ou não (objeto de estudos em andamento por este pesquisador), o simples e notório fato de o valor orçado no gasto previsto não ter sido realizado no gasto corrente e atual, demonstra total erro de assimetria entre a responsabilidade fiscal e a responsabilidade social.

O efetivo gasto, dentro da responsabilidade fiscal, deve atingir a responsabilidade social na assistência aos mais vulneráveis.

## REFERÊNCIAS

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Coyuntura Laboral em América latina y el Caribe**, 2022. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/ps>. Acesso em: 29.out.2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS DA SILVA, L. G. **Economia da Educação: o orçamento público com responsabilidade fiscal como instrumento de justiça social**. São Paulo. Tese de Doutorado. Programa Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOAYZAM N. V.; PENNING, S. **Macroeconomic Policy** in the Time of COVID-19: A Primer for Developing Countries. Research and Policy Briefs, no. 28. 2020. World Bank, Washington,

DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33540> License: CC BY 3.0 IGO.” OCDE. Relatório Education at a Glance: OECD Indicators (2015). Disponível em: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 30.out. 2022.

---

<sup>2</sup> A política econômica a curto prazo deve centrar-se na prestação de ajuda de emergência às populações vulneráveis e às empresas afetadas. O objetivo de curto prazo não é estimular a economia – o que é impossível, dadas as medidas de contenção da oferta, mas evitar demissões em massa e falências. No médio prazo, a política macroeconômica deve voltar para medidas de recuperação, que normalmente envolvem estímulos monetários e fiscais. No entanto, em muitos países em desenvolvimento, o estímulo pode ser menos eficaz porque a transmissão monetária é fraca e o espaço fiscal e os multiplicadores fiscais são frequentemente pequenos. Um objetivo mais viável para a política macroeconômica nos países em desenvolvimento é evitar a prociclicidade, garantir a continuidade dos serviços públicos para a economia e apoiar os vulneráveis. Como o COVID-19 é realmente um choque global, a coordenação internacional é essencial na política econômica, na saúde e na ciência e nos esforços de contenção e mitigação. Tempos críticos exigem ações governamentais bem projetadas e prestação de serviços públicos eficazes – preservando, em vez de ignorar, as práticas de estabilidade macroeconômica e governança adequada que servem em tempos bons e ruins etc. comumente públicos) formam verdadeiro banco de dados que muitas vezes corroboram a história dos acontecimentos e servem de parâmetros para análises e comparações empíricas.

## RESUMO

Pouco antes da crise deflagrada pela pandemia, a Escola Terra Brasil<sup>4</sup>, uma escola privada localizada na cidade de Atibaia, tinha tomado a decisão de adotar a Pedagogia de Projetos, e se viu, no meio da pandemia, diante do desafio de fazer uma transição de cultura pedagógica junto aos professores, estudantes e famílias. O desafio para professores e gestores se manifestava por muitos questionamentos, mas especialmente um, acabou por orientar o trabalho de transição de cultura da escola: como podemos organizar a docência por projetos de modo a superar a visão de projeto como sendo uma mera ilustração dos conteúdos para se tornar um eixo estruturante do ensino e da aprendizagem? Após muito diálogo e reflexões, que visavam articular as responsabilidades docentes com o currículo do Estado e o Projeto Político Pedagógico da Escola chegou-se à hipótese de que a sensibilização para o letramento científico poderia ser o caminho para tornar o projeto uma vivência de aprendizagem com significado e rica no desenvolvimento das habilidades essenciais para o futuro. Esse texto relata o trabalho realizado no 2º semestre de 2021, com estudantes do 3º ano do Ciclo Inicial de Aprendizagem, com o projeto ‘África: o berço da humanidade e seus desdobramentos pelo mundo’. Os resultados obtidos pelas atividades e produtos do projeto demonstraram que o letramento científico possibilita tanto a integração dos objetos de conhecimento previstos nas matrizes curriculares de referência quanto inúmeras reflexões e vivências sobre a educação antirracista e as culturas e os saberes africanos e afro-brasileiros, inclusive na cidade de Atibaia.

**Palavras-chave:** pedagogia de projetos; pandemia; cultura africana e afro-brasileira; integração curricular, educação antirracista.

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema do projeto “África: o berço da humanidade e seus desdobramentos pelo mundo” foi determinada pelo interesse e pela curiosidade que os estudantes do 3º ano do Fundamental demonstraram sobre a importância dos gatos e dos deuses na cultura egípcia, tema trabalhado no primeiro semestre de 2021. Considerando esse interesse, os tutores reconheceram uma oportunidade importante para trazer para à reflexão questões relacionadas ao racismo e que refletem as condições de desigualdades sociais, culturais, educacionais e econômicas e das violências e preconceitos que impactam a vida da população afrodescendente no Brasil.

A escola ainda estava experimentando novas organizações de trabalho e planejamento devido à transição da proposta pedagógica e havia muita discussão sobre quais temas seriam adequados aos estudantes, qual a duração do projeto e



como integrar o currículo ao projeto. Nesse sentido, o tema selecionado: África: o berço da humanidade, se mostrou, a princípio, um desafio para o trabalho com alunos dessa faixa etária. O tema não seria muito profundo para crianças de nove anos, aproximadamente? Elas manteriam o interesse? Haveria material de apoio para proporcionar as vivências de aprendizagens desejadas? Qual seria a melhor estratégia metodológica para o desenvolvimento do currículo desse projeto, de modo que as crianças pudessem se apropriar do conhecimento de forma crítica?

Com essas dúvidas orientando o trabalho, os tutores se organizaram para o planejamento e identificaram três aspectos que deveriam ser considerados na realização do projeto:

- Quais os objetivos gerais que esse projeto atenderia;
- Quais os objetivos específicos do trabalho a ser realizado;
- Qual a melhor metodologia para alcançar aprendizagens e resultados.

A partir desses questionamentos observou-se que o projeto atendia as leis nº 11.645 e 10.639, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, que determinam a inclusão “no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-brasileira e Indígena’” (Brasil, 2009, 2013) e o compromisso com as metas propostas pela Agenda 2030. Além de consolidar as propostas do Projeto Político Pedagógico da Escola e de sua Carta de Princípios, onde estabelece seu compromisso em educar na e para a beleza, educar na e para a coerência, educar na e para a afetividade, educar na e para a cooperação, educar no que concerne ao meio ambiente e à qualidade de vida, educar para a autonomia (Terra Brasil, PPP, 2021).

Partindo do pressuposto da construção do conhecimento coletivo, conforme Paulo Freire defende (2001), definiu-se como resultados esperados da realização do projeto as seguintes aprendizagens:

- Despertar o interesse na história da origem da humanidade e seus desdobramentos;
- Sensibilizar os estudantes para a diversidade humana;
- Sensibilizar os estudantes a reconhecerem as contribuições das populações africanas e afrodescendentes para a constituição da cultura e da sociedade brasileira;
- Conhecer elementos das culturas africanas por meio da exploração da literatura, culinária, vestimentas, arte, música, filosofia, tecnologia, ciência etc. E identificar suas influências e presenças no nosso cotidiano;
- Sensibilizar para o letramento científico;
- Sensibilizar para a consciência planetária e de pertencimento à humanidade (Edgar Morin, 2021).

A partir dessas definições considerou-se a hipótese de o letramento científico ser o caminho para tornar o projeto uma vivência de aprendizagem com significado e as atividades do projeto se basearam no princípio da pesquisa científica.

## **METODOLOGIA**

Com a finalidade de sensibilizá-los no letramento científico, o projeto procurou promover o contato dos estudantes com metodologia de pesquisa, por meio do estabelecimento da problemática, levantamento de hipóteses, definição dos métodos e estratégias para elaboração do conhecimento que atenda à problemática, análise e conclusão.

As estratégias priorizadas foram as rodas de conversa e as dinâmicas de colaboração que facilitaram o levantamento de conhecimento prévio, além de estratégias que promoveram a aprendizagem por meio de questionamento, observação, escuta e produção criativa.

Adotou-se também como regra a sistematização: os registros das “descobertas” realizadas pelos estudantes nas formas de registros escritos, mapas mentais, ilustrações e produção artística.

Os produtos ou atividades realizadas pelos estudantes constituíram um portfólio. Foram promovidos encontros com mestres ou especialistas sobre os temas em estudo e as atividades interdisciplinares, realizadas em parceria com os tutores especialistas (Arte, Música, Educação Física etc.).

Os estudantes se tornaram pesquisadores, e por meio de registros no diário de campo, foram construindo suas percepções e compreensão sobre o tema.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Paulo Freire e bell hooks foram os autores que fundamentaram as práticas. O primeiro por inspirar o caminho para o ‘vir-à-ser do ser humano’ e a importância do papel do educador:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 1996, s.p.)

A autora bell hooks, compartilha dos princípios freireanos para fundamentar uma pedagogia da libertação por meio do desenvolvimento do pensamento crítico.

Segundo ela:

[...] o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber, por compreender o funcionamento da vida. Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo de conhecimento. (hooks, 2020, s.p.)

A realização das atividades programadas tinha por base promover o pensamento crítico em relação aos temas e às vivências, estimulando a curiosidade epistemológica no sentido de, ao entrar em contato com as histórias e as culturas de África e dos afrodescendentes, o grupo pudesse elaborar com mais propriedade seus saberes sobre o tema pré-definido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As principais atividades realizadas concentraram-se no levantamento de questões e hipóteses, na definição de estratégias para encontrar as respostas, na elaboração do conhecimento e no desenvolvimento de produtos em diversos formatos (elaboração de mapas mentais, saídas de campo, registros em diário de campo, produções audiovisuais etc.).

O levantamento de questões era estimulado por leituras de obras sobre o tema, como “O Pequeno Príncipe Preto”, “No black power de Tayó”, “Capulana: um pano estampado de histórias”, cordéis sobre as heroínas negras Dandara, Luisa Mahin e Maria Felipa, entre outros.

Entre as estratégias para a elaboração do conhecimento pelas crianças destaca-se o diálogo e entrevistas com várias pessoas representantes da cultura afro-brasileira, como especialistas em panos africanos, turbantes e cabelos afro, artes, culinária e visita a um quilombo urbano na cidade de Itatiba.

Os produtos do projeto fizeram parte de uma exposição na Associação Cultural Negra Visão e os moradores de Atibaia puderam apreciar e aprender, gerando um impacto social relevante para a Escola e a sociedade local.

## **CONCLUSÕES**

Ao final do projeto conclui-se que a metodologia de pesquisa e a sensibilização para o letramento científico como estratégia metodológica para o desenvolvimento de um currículo realizado numa abordagem de pedagogia por projeto traz contribuições significativas às aprendizagens dos estudantes e à construção coletiva do conhecimento. Mesmo com uma temática densa e que demanda aprofundamento e conhecimentos muitas vezes distantes do repertório do aluno, essa estratégia possibilita que as reflexões necessárias à elaboração do

conhecimento respeitem o ritmo das aprendizagens de cada um, ao mesmo tempo que amplia o repertório não só dos assuntos debatidos, mas como também das habilidades necessárias para a aprendizagem ao longo da vida. A integração com as demais disciplinas oferece um campo de vivência para que as aprendizagens dos conteúdos previstos nos currículos de referência adquiram sentido e significado. Além disso, a articulação da estratégia metodológica com um tema de relevância social permite que o conhecimento elaborado direcione o desenvolvimento das habilidades e competências para a possibilidade concreta de futuros adultos comprometidos com as causas da justiça social, o que no caso do projeto relatado neste trabalho significa a realização de uma proposta de educação voltada para a formação de uma sociedade antirracista.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Lei 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 < L11645 (planalto.gov.br)> Acesso em 28.10.2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2014. Disponível em < Pedagogia do Oprimido (ufmg.br)> Acesso em 27.10.2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996. Disponível em < Pedagogia da Autonomia (apeoesp.org.br)> Acesso em 27.10.2022

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo. Editora Elefante, 2020.

MORIN, Edgar. Resistência, um tema fundamental para a educação hoje. Entrevista concedida à Audrei Furlaneto. **GLOBO**, Rio de Janeiro, 07 de jun de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/resistencia-um-tema-fundamental-paraeducacao-hoje-diz-edgar-morin-23723303>>. Acesso em: 20 de jan. de 2021

TERRA BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**. Atibaia, 2021. Disponível em <A Escola – Escola Terra Brasil>. Acesso em 27.10.2022

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: TEMAS EMERGENTES

Marcia Regina Santos Garcia

### RESUMO

No cenário contemporâneo, em período pós-pandêmico e com o panorama social e econômico estremecido, o Brasil, com a pandemia do Covid-19, se viu frente à demanda de articular a tecnologia e a educação para dar continuidade às atividades acadêmicas. Essa inserção trouxe muitos reflexos da realidade desigual do nosso país. O presente estudo tem como objetivo a discussão sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas produções científicas durante os anos de 2020 e 2021, bem como os conceitos e práticas pedagógicas que emergiriam deste contexto. Neste sentido, o estudo possui abordagem quanti qualitativa, e se apoia na revisão sistemática da literatura (RSL). Espera-se que com os dados obtidos, analisados e articulados, seja mais bem compreendido sobre o que ocorreu durante a pandemia em relação aos conceitos e práticas pedagógicas, bem como o uso das tecnologias e como isso servirá de base para próximos estudos sobre o tema.

**Palavras-chave:** Currículo; Tecnologia; Prática Pedagógica; Pandemia

### INTRODUÇÃO

Este estudo tece o diálogo entre os conceitos de prática pedagógica, tecnologia mediante a um contexto pandêmico, que por sua vez ficou evidente a maior necessidade de investigação sobre o uso das tecnologias na educação, bem como hibridismos e reflexões sobre sua prática. Como a produção científica produzida durante a pandemia da Covid-19 sobre o uso das tecnologias, conceitos e práticas pedagógicas implicará sob o estado do conhecimento sobre o tema?

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas produções científicas durante os anos de 2020 e 2021 será o objeto de investigação para esse estudo, assim, por sua vez, poderá trazer uma visão mais ampla sobre os conceitos e práticas que emergiram nesse período. Para isso, a Investigação ocorrerá através de uma pesquisa quali quantitativa e se apoia na revisão sistemática de literatura (RSL), bem como a análise de dados do Cetic.br. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que fazem anualmente pesquisas sobre o uso de tecnologias por escolas brasileiras, com olhar para o aluno, o professor e o gestor. Para responder à questão problema e atingir o objetivo geral apresentado, são traçados os seguintes objetivos: Compreender as relações que foram construídas entre a educação e a tecnologia, investigando a constituição do currículo, seus contextos, conceitos e práticas pedagógicas na educação básica. Investigar se essas relações interferem no funcionamento e na condição do ensino, organização, relações sociais e de cultura, se instigam mudanças na tecnologia e

sua produção. Analisar se a tecnologia contribui para a aprendizagem, diálogo, inovação e acolhida dos estudantes do ensino básico durante a pandemia.

O presente trabalho tem como objeto de estudos a integração entre educação e tecnologia, com ênfase no currículo desenvolvido durante a pandemia ou durante o ensino remoto emergencial, discutindo também as potencialidades de hibridismos e inovação.

## **METODOLOGIA**

No presente estudo as bases de dados digitais que estão sendo utilizadas para a revisão sistemática da literatura são do Portal de Periódico da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico. A partir dessas buscas será apresentado o conjunto dos trabalhos selecionados e por fim, a análise de cada um deles. A revisão sistemática da literatura possibilita analisar o referencial teórico que por sua vez, possibilita compreender melhor o estado de arte sobre o tema. Antes de definir as palavras-chaves para busca, foi necessário efetuar uma análise exploratória, pois só assim é possível fornecer subsídios para planejar a revisão sistemática. Neste sentido foi feita análise de materiais fornecidos pela orientadora, trabalhos anteriores sobre temática semelhante, pois a revisão sistemática é um meio de avaliar, interpretar toda pesquisa relevante para um assunto específico.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Para Sacristán (2013), deve-se tratar o conceito de currículo como algo que ainda não engloba a realidade total da educação, para começar a compreender as diversas formas do currículo, é necessário colocá-lo em contexto social e cultural. É sequência, caminho, trajetória, área do conhecimento, é trama, é cultura, é conjunto.

Trataremos de um conceito cujo uso é generalizado na literatura da pedagogia, na pesquisa, no linguajar das administrações da educação, nos meios de comunicação e entre os professores, e ainda que seja relativamente recente entre nós. (SACRISTÁN, 2013, p. 9)

O currículo não é um documento estável e imutável, pois configura-se a partir de movimentos, críticas e inovações, além de ser um amplo campo de pesquisa e discussão, que acaba por abranger diferentes práticas pedagógicas e diferentes tendências como: currículo híbrido, multiculturalismo etc.

Para Felício e Possani (2013), o currículo configura-se em um contexto, sendo um artefato social, é condicionada pelas condições que ele está imergido, os autores apontam o contexto, a cultura, a ideologia, os educandos, os professores, como

elementos extremamente importantes para análise das práticas curriculares. Neste estudo adotaremos o conceito de currículo para além do descritivo, burocrático, mas o currículo prático que é vivenciado, sentido e debatido.

Para Franco (2016), o conceito de práticas pedagógicas vai além do roteiro didático de apresentação de aula, ou os visíveis comportamentos utilizados pelos professores. É necessário refletir sobre quatro aspectos relacionados às práticas pedagógicas, aponta a autora.

[...] Dessa situação, decorrem alguns questionamentos: 1) Prática docente é sempre uma prática pedagógica? 2) Existe prática pedagógica fora das escolas? 3) O que é, afinal de contas, o pedagógico? 4) O que caracteriza uma prática pedagógica? (FRANCO, 2016, p. 535)

A prática pedagógica deverá configurar-se em uma ação consciente e participativa, conforme Sacristán (1999), não se delimita no particular do professor, mas abrange a multidimensionalidade, contemplando a cultura e a subjetividade.

Esta prática deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar, por um lado, as trocas entre os educandos e o conhecimento científico, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados, autonomamente. Por outro lado, a prática do professor deve favorecer as trocas das elaborações construídas no próprio grupo a fim de que compartilhem seus conhecimentos. (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 4)

Durante o período pandêmico, a educação, em grande parte das instituições de ensino, valeu-se do emprego de tecnologias da informação e comunicação na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Embora nem sempre integradas ao cotidiano das escolas, As iniciativas públicas para inserir as tecnologias de informação e comunicação na educação o Brasil brasileira, tiveram início na década de 1980, esse espaço de diálogo entre os professores e os pesquisadores, abriram portas para um novo campo de estudos na educação, como aponta Almeida (2010):

[...] para que eles aprendam, possam se desenvolver, tornarem-se cidadãos responsáveis, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e que tenham condições de assumir os novos postos de trabalho que surgem com a evolução das tecnologias e da ciência. (ALMEIDA, 2010, p. 3)

Diante deste cenário, o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) se faz existente no contexto de ensino e aprendizagem, no que se diz respeito aos limites dessa incorporação que se dá proporcionalmente, relacionado ao acesso à essa tecnologia. Para Bizelli (2013), quanto mais forem as desigualdades

econômicas no acesso às novas tecnologias, mais o poder público deve providenciar políticas para que todos possam ter acesso. Assim, percebe-se as profundas mudanças que ocorrem devido às TDIC.

## RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

O estudo ainda está em andamento, então será demonstrado resultados os parciais. No dia 23 de maio de 2022 iniciou-se a busca no Portal Capes e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando as palavras-chaves: Tecn\* AND Educ\* AND Pandemia. A partir da busca elaborada nas bases de dados Portal Capes, segue abaixo o Quadro 2 com as pesquisas selecionadas até o momento:

Quadro 2 – Portal Capes: Tecn\* AND Educ\* And Pandemia

ID	Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Tipo
1	CARRARO, Marcia Regina Simpioni	As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: relatos de professores	UCB – Universidade católica de Brasília	2020	Mestrado
2	SOUZA, Elmara Pereira de	Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades	UFBA – Universidade Federal da Bahia	2020	Doutorado
3	LOPES, Luiz Manoel XAVIER, Josedete Gonçalves SILVA, Audivânia Rodrigues	Motivação e experiência educacionais dos alunos e professores no contexto de ferramentas digitais no período de pandemia	UFScar e UFCA	2021	Mestrando

Quadro 3 – BDTD: Tecn\* AND Educ\* And Pandemia

ID	Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Tipo
----	-------	--------	-----------------------	-----	------



1	WOLFF, Carolina Gil Santos	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	PUC-SP	2020	Mestrado
---	----------------------------	---	--------	------	----------

Os artigos apresentam o grande desafio que surgiu durante a pandemia: fazer com que a “Educação” chegasse aos alunos por meio da tecnologia, porém, esse trajeto não foi traçado através de planejamento e estudos, mas de forma emergencial de “um dia para o outro”. Além disso surgiu um grande questionamento relacionado ao “o que ensinar”? devido a situação o embate entre os conteúdos, quais são essenciais? Quais devem ser prioridade? E em seguida a preocupação com o futuro, como recuperar essa aprendizagem que pode se dizer que fora “perdida” nos últimos dois anos?

Para além disso, surge ainda mais a preocupação com a formação de professores das próximas gerações, estrutura física da escola e acesso democrático a internet. A pandemia evidenciou algo que estava apenas no imaginário das pessoas, a escola tradicional como obsoleta. E Lévy já aponta algumas observações sobre essa temática

Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e savoir-faire. Pela primeira vez na história, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira (LÉVY, 1999, p.158)

Esse paradigma abriu ainda mais as portas para novas formas de se ensinar e aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo apresenta, ainda que em caráter provisório, a solidificação de argumentos levantados nas produções científicas analisadas neste artigo, a necessidade de viabilizar ainda mais as necessidades de políticas públicas que democratizem primeiramente o acesso à internet, fazendo-se necessário não somente repensar, mas promover a inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação na estrutura física da escola e no currículo, para que a mesma possibilite um ambiente que conduza a aprendizagem reflexiva, compreendendo que o aluno não está alheio aquele currículo, mas sim contribuindo como participante ativo de sua formação. Aponta também, a necessidade de formar professores que proporcionem ambientes de aprendizagem onde há troca, despertar e anseio pela democracia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias**: a emergência de web currículo. Endipe, Belo Horizonte, 2010.

BIZELLI, J. L. **Inovação** – limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

FELÍCIO, H. M. D; Possani, L. F. P. Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr., 2013.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagogia**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

# EDUCAÇÃO ONLINE E PROTAGONISMO MÚLTIPLO: PROPOSIÇÕES PARA AÇÕES PÓS-PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO E A FIGURA DOS AGENTES HÍBRIDOS E TRANSFORMADORES DO CURRÍCULO

Marcio Rafael Cruz

## RESUMO

Para avançar em direção a um modelo propositivo de aprendizagem online, as instituições educacionais precisarão usar a tecnologia para reinventar os processos de ensino, transformar as atividades de avaliação, mudar o uso e os papéis tradicionais, fornecendo treinamento específico e focado no valor por meio da reinvenção e protagonismo múltiplo, a fim de promover a renovação do modelo dos processos de aprendizagem de um sistema industrial que tem moldado a Escola há séculos, para um sistema digital, não necessariamente online em sua totalidade, mas em rede e por retroalimentação e realocação dinâmica entre instituição, professor e aprendiz. Espera-se ao longo desse trabalho de natureza quantitativa e de proposição e ação, desvelar os pilares que sustentam as condições e dificuldades de processos transformadores, em sua essência, e em sua prática em ambientes formais de Educação, e para isso, a Educação online será usada como lente, uma vez que se mostra como ferramenta e metodologia, mas não como solução, para então, propor caminhos e possibilidades para não apenas um futuro previsto para a Educação, mas sim de futuros, de possibilidades, de práticas e de responsabilidades.

**Palavras-chave:** transformação digital, futuros da educação, tecnologias educacionais, novas metodologias, currículo híbrido.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a pandemia impactou significativamente a educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) informaram em março de 2020 que o fechamento maciço de escolas afetou 87% dos alunos do mundo – mais de 1,5 bilhão de alunos em 165 países (UNESCO, 2020). Por causa da pandemia da Covid-19, muitos educadores foram forçados a ministrar aulas online, surgindo então oportunidades para reformular a educação, a formação de professores e as instituições de ensino. Os conselhos de ensino à distância publicados após a disseminação do Coronavírus ajudaram os professores a usar essa abordagem de aprendizado para minimizar o impacto do fechamento das escolas no progresso acadêmico. A educação a distância aborda a distância geográfica e outros fatores que impedem os alunos de frequentar as aulas presenciais (YILMAZ, 2019; FLORES, 2020).

O diálogo entre tecnologias, gestão democrática e avaliação para a qualidade social da educação aponta para a integração das tecnologias ao currículo e indica caminhos para a apropriação no fazer pedagógico (MATTOS, 2022), em especial quando se trata de traçar políticas públicas de prestação de conta de resultados. A falta de direcionamento no tocante à educação pode ser observado na utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação nas escolas, que ganhou destaque no ano de 2020, em que as diferenças no acesso e uso evidenciaram a questão da inclusão/exclusão educacional e social (ALMEIDA; RUPP; SILVA, 2021).

Como resultado, é provável que práticas emergenciais online permaneçam em conjunto ao habitual presencial, ou ainda, sempre que medidas de distanciamento social forem implementadas. É fundamental entender o termo Educação on-line, ao que será usado e contextualizado para explicar novas possibilidades ao currículo atual, em especial ao do Ensino Médio, e assim, visto como melhorar o aprendizado do estudante (RAHAYU et al., 2022).

Diante do exposto, esse estudo buscará desvelar a seguinte problemática: Os atuais agentes do processo de aprendizagem (estudante, professor e instituição) estão preparados para superar o engessamento de um currículo dito como novo, em função das transformações instantâneas a que estamos todos sujeitos?

## **METODOLOGIA**

No desenvolvimento desta proposta, conceitua-se que o projeto de pesquisa é de natureza qualitativa concebido e realizado em estreita associação com uma proposição ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008). Prado et al. (2015, p. 11) explicam como sendo “[...] uma proposta de releitura da realidade em que se está inserido, considerando um olhar crítico sobre esse contexto, levando em conta os aspectos históricos, sociais, políticos, ideológicos, culturais e econômico”, neste âmbito, quando a finalidade da pesquisa é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, explanando os conteúdos.

A base empírica deste projeto resulta de uma pesquisa bibliográfica, tendo essa sido efetuada através de uma revisão da literatura. A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foi realizada nos Periódicos CAPES e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) com a busca do termo “educação online”, “educação on-line”, “novo ensino médio”, “ensino à distância” e sua interface/contexto antes e depois da pandemia de Covid-19, incluindo suas traduções literais para o inglês.

Para revisão de dissertações e de teses, optou-se, nesse momento deixar de lado, uma vez que o tema ainda não é amplamente pesquisado dado sua característica recente.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

As instituições de ensino foram severamente impactadas pela pandemia; um desafio enfrentado pelas instituições tem sido gerenciar a transição do ensino presencial para o remoto, sem diluir a experiência do aluno. Houve uma rápida mudança para mover o ensino online devido à pandemia e verificar como os alunos poderiam melhorar sua experiência. Além disso, no período da pandemia buscou-se formas de melhorar a oferta de ensino e aprendizagem online para os alunos e o que os teria ajudado a concluir melhor essas avaliações online (BASHIR et al., 2021).

O aprendizado online carrega o estigma de ter qualidade inferior ao aprendizado presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário. Esses movimentos apressados online de tantas instituições ao mesmo tempo podem selar a percepção do aprendizado online como uma opção fraca, quando, na verdade, deve ser projetado para aproveitar ao máximo as possibilidades e possibilidades do formato online (HODGES *et al.*, 2020). O sistema de ensino precisa ser capaz de oferecer educação de qualidade em um cenário de transformação digital, inovação tecnológica disruptiva e mudança acelerada na estrutura educacional (CAROLAN *et al.*, 2020).

As tecnologias educacionais são um sistema que contempla todo o processo que irá desde a aplicação de técnicas educacionais, com o devido embasamento científico, até a resolução de problemas educativos, incluindo sua implantação e implementação, justificadas na ciência vigente, em cada contexto. Desta forma, contempla o adequado controle do sistema de ensino e aprendizagem como aspecto central, bem como a garantia à qualidade, ao mesmo tempo em que entende que as opções mais importantes estão relacionadas ao tipo de técnica que convém e o modo como incorporá-la adequadamente, do ponto de vista do gerenciamento: desde a gestão pública, quando for o caso, até o resultado (NAKAYAMA et al., 2011).

Para Almeida (2000, p. 22), a concepção que construímos sobre a informática na educação provém “de uma ampla e abrangente abordagem sobre aprendizagem, filosofia do conhecimento, domínio da tecnologia e prática pedagógica”.

Às inovações e soluções para as práticas pedagógicas dá-se o nome de inovação educacional disruptiva, que substituiu as metodologias e modos de transmissão de conhecimento existentes, abrindo novas alternativas de aprendizagem. Também introduziu novos avanços nos sistemas educacionais por meio das tecnologias de informação e comunicação. Essa ruptura educacional considera tanto o aluno quanto o professor e ainda a instituição, como motores de aprendizagem para promover um currículo aberto possibilitado pela nova educação digital. Também envolve inovação nos métodos de ensino; como o desenvolvimento de novos materiais, mecanismos e espaços de aprendizagem; e a transformação do papel dos alunos e da forma como eles absorvem e utilizam o conhecimento educacional. As inovações disruptivas atendem às necessidades dos três personagens existentes, bem como às necessidades dos serviços atualmente disponíveis e do protagonismo discente (CHRISTENSEN et al., 2006; CAROLAN et al., 2020).

Nesse sentido, o estudante é protagonista em seu processo de ensino aprendido não de forma isolado, mas integrado ao protagonismo docente e institucional, ao que podemos trazer como protagonismo múltiplo. Nesse momento cabe trazer o protagonismo segundo Paulo Freire, o que cria a possibilidade:

[...] de interpretar o mundo e poder lançar suas palavras sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não é só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro de uma perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade. (ALMEIDA, 2009, p. 26).

Ainda no cerne do desvelar do protagonismo múltiplo, a criação da escola contemporânea sofre um longuíssimo processo de formação, de adaptações, de rearranjos, de hibridismos até chegar aos nossos tempos, de atribuímos ora à escola ora ao colégio a formação integral de nossos alunos” (ALMEIDA; SILVA, 2021, p. 1062).

## RESULTADOS ESPERADOS

Estima-se que os resultados auxiliem os possíveis cenários futuros de uma abordagem do ensino e aprendizagem combinados estejam equipadas com as habilidades e formação necessárias e se sintam confiante e apoiada na oferta de processos de aprendizagem online. Além disso, embora a Covid-19 tenha exposto que as barreiras digitais à aprendizagem, estão presentes mesmo na crescente digitalização da educação, talvez isso seja o catalisador para um foco renovado em garantir infraestruturas necessárias estejam disponíveis para futuros estudantes, famílias e a força docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. **Folha explica Paulo Freire**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- ALMEIDA, F. J.; RUPP, L. L.; SILVA, M. G. M. Gestão pedagógica, currículo e tecnologias. **Revista Educação**, v. 16, n. 3, p. 43-56, 2021.
- ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologias e projeto de nação. **InterSaberes Revista Científica**, v. 16, n. 39, p. 1049-1071, 2021.
- ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Vol. 1. PROINFO, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEED, 2000.
- BASHIR, A. *et al.* Post-COVID-19 Adaptations; the Shifts Towards Online Learning, Hybrid Course Delivery and the Implications for Biosciences Courses in the Higher Education Setting. **Frontiers in Education**, v. 6, 2021.

CAROLAN, C. *et al.* COVID 19: disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. **Nurse Educ. Pract.**, v. 46, p. 102807, 2020.

CHRISTENSEN, C. M. *et al.* Disruptive Innovation for Social Change. **Harvard Business Review.**, p. 94-101. 2006. Disponível em: <https://hbr.org/2006/12/disruptive-innovation-for-social-change>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FLORES, M. A. Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 3, p. 297-300, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 01 maio 2022.

MATTOS, T. **Educação para ser**: aulas 01 e 02. Pós-Graduação em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno. PUC-RS, 2022.

PRADO, R. A. *et al.* **Manual de elaboração do projeto de intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2015.

RAHAYU, S. *et al.* Teaching with Technology during COVID-19 Pandemic: An Interview Study with Teachers in Indonesia. **Education Research International**, n. 2, p. 1-9, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. UNESCO Rallies International Organizations, Civil Society and Private Sector Partners in a Broad Coalition to Ensure. **Press Release**, 2020.

YILMAZ, A. B. Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: a comparative metaphorical study. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 20, n. 1, p. 191-207, 2019.

## O USO DA SIMULAÇÃO REALÍSTICA COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM HÍBRIDA NO CURSO DE MEDICINA

Marcos Antônio da Silva; Marcio H. S. Nakamura; Iraní Ferreira Gerab

### RESUMO

**Objetivos:** relatar parte do estudo piloto sobre o uso da simulação realística em cursos de medicina com vistas a elaborar um produto que possa contribuir para a sua utilização. **Métodos:** investigação exploratória e qualitativa a ser desenvolvida em fases: levantamento bibliográfico e visita em laboratórios de simulação realística. **Resultados:** criação de um protocolo pedagógico de boas práticas em simulação no tocante à prática em simulação, ressaltando o uso oportunístico nos contextos de aprendizagem da tecnologia e a formação dos profissionais como os mais importantes aliados para a superação das principais limitações encontradas. **Conclusões do trabalho:** o produto deste estudo é um compilado de estratégias da simulação realística a ser utilizado como ferramenta potencializadora para aplicação do método com maior efetividade.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Híbrida; Tecnologia Educacional; Simulação Realística.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem sua gênese no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo na Linha de Pesquisa Novas Tecnologias em Educação cuja orientação se concentrou em um projeto integrado entre as disciplinas, Educação, hibridismos, tecnologias e poder<sup>23</sup>, Tecnologias emergentes para educação híbrida: metaversos, versos<sup>24</sup> e Design de contextos de aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento, tecnologia e currículo híbrido<sup>25</sup>. O projeto integrado está se desenvolvendo durante o segundo semestre 2022 e prevê a análise, problematização e proposição de intervenção social em um contexto no qual procurou-se identificar e analisar um problema de forma a propiciar um produto ou protótipo para ações educativas que contribua com a realidade estudada.

A formação de profissionais de saúde exige o desenvolvimento de proficiência em uma série de práticas que são inerentes ao exercício profissional. Além do desafio de se delimitar quais são os conteúdos essenciais (entendidos como teórico-conceituais, procedimentais e atitudinais), o ensino em saúde tem sido na maior parte das vezes oportunístico, uma vez que os contextos de aprendizagem nem sempre podem favorecer o desenvolvimento desta proficiência a todos os

---

<sup>23</sup> Fernando José de Almeida

<sup>24</sup> Maria da Graça Moreira da Silva

<sup>25</sup> Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida



estudantes. É necessário que o exercício da prática seja sistemático (REIS; SOUZA; BOLLELA, 2014), pois desta forma há condições para que o graduando desenvolva as competências necessárias para o exercício da sua profissão.

O uso da simulação realística em Laboratórios de Habilidades e Simulação Avançada para o treinamento das práticas essenciais na atuação profissional em saúde pode propiciar a formação sistemática dos graduandos. Neste sentido é necessário incorporá-la ao projeto pedagógico dos cursos como uma estratégia de formação que vá além do uso da tecnologia, de capacitação docente e da contextualização da realidade local (BRANDÃO; CARVALHO-FILHO; CECILIO-FERNANDES, 2018).

Por meio da simulação realística o estudante interatua, em um cenário que simula a realidade, com uma série de elementos que lhe permitirão solucionar uma situação ou caso clínico.

Estruturar uma atividade simulada requer preparação dos educadores quanto ao design educacional e gerenciamento, processo ainda novo atualmente. Nesse sentido, instituições têm decidido organizar e validar seus cenários de simulação, desenvolvendo boas práticas com prevenção de erros e otimização dos processos, mas ainda há a necessidade de aprofundamento e aplicação prática para essa formação (ALMEIDA, 2016).

Assim, este estudo está orientado pela seguinte questão: o uso da simulação realística para o treinamento das práticas essenciais na atuação profissional em saúde pode propiciar a formação sistemática dos graduandos de curso de medicina?

## **METODOLOGIA**

Estudo exploratório de natureza qualitativa que deverá ocorrer a partir das seguintes etapas.

### **2.1 Revisão da literatura**

Em um primeiro momento foi realizado de agosto a outubro de 2022 o levantamento bibliográfico sobre o uso da simulação realística durante o mês de agosto a outubro de 2022 nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências de Saúde (LILACS); PubMed, Scielo Brasil Scientific Electronic Library Online, EMBRASE - Bases de Dados Bases de dados -SAÚDE, BIREME - OPAS/OMS - Organização Pan-Americana da Saúde e na Medical Literature Analysis and Retrieval System Online - MEDLINE. Foram encontrados, assim, 46 artigos e destes serão selecionados os trabalhos que discutam a simulação realística no contexto do Currículo médico, Educação/Ensino Híbrido; e Tecnologia Educacional.

### **2.2 Cenário do Estudo**

Foram definidas para visitas virtuais duas instituições de ensino superior de referência em simulação realística, que dispõem de diversos cursos da área da saúde em diferentes níveis de formação incluindo o curso de medicina. As instituições contam com os serviços e recursos básicos preconizados para o

estabelecimento de centro de simulação realística de alta eficiência e fidelidade, com uma equipe de apoio pedagógico para gerência e execução educacional e técnica, instalações e recursos de alta tecnologia.

### **2.3 Visita a laboratórios de simulação realística**

Esta etapa foi realizada pela definição da data da visita on-line no mês de outubro de 2022 aos cenários da pesquisa observacional, período em que foi realizado levantamento de informações nos Laboratório de habilidades clínicas, Laboratório de simulação realística, Pacientes simulados por atores, Casas de família; Boneco para aprendizagem cardíaca, Salas de atendimento, Sala de espera, Consultórios médicos, Salas de observação (com som para escuta, microfone e vidro especial de observação) das IES pesquisadas. O objetivo central esteve pautado na verificação de estratégias e tecnologias para a qualificação da gestão do processo de simulação (aspectos educacionais e administrativos), respondendo à questão: Que conhecimento se tem produzido a respeito das metodologias em gestão da simulação realística e do uso da tecnologia? Verificou-se ainda, a existência ou não protocolos para realização das simulações.

### **2.4 Síntese do referencial teórico**

A evolução tecnológica vem gerando novos comportamentos sociais, na medida em que os indivíduos estabelecem relações sociais inéditas, cujos sentidos emergem com o uso das tecnologias. Muitas vezes os indivíduos são influenciados sem perceber que o uso das tecnologias modula comportamentos sociais, estando os sujeitos conscientes ou não. Do seu uso podem surgir novos modelos de trabalho, de assistência à saúde, de sistemas de aprendizagem, dentre outros (MARTINHO, 2014; BEZERRA; SOUZA, 2016; COUTO; PORTO; SANTOS, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Na área educacional, com o advento da pandemia da Covid-19 a inserção das tecnologias tem se constituído em fator importante na adequação e aprimoramento dos métodos de aprendizagem apesar de reconhecermos que as condições de acesso a dispositivos e conectividade não são equânimes. Vários estudos serão necessários para que se possa sistematizar as aprendizagens e definir limites e potencialidades da integração da tecnologia a aprendizagem.

Particularmente no contexto da formação médica, o uso da simulação realística no ensino vem ganhando destaque, por mostrar-se efetivo no aperfeiçoamento de habilidades, como às relativas ao pensamento crítico, aquisição de habilidades práticas, capacidade de identificar necessidades assistenciais, trabalho em equipe, aumento da autoconfiança e melhora na comunicação.

Os tipos de simuladores utilizados no ensino podem incluir Simulador de Paciente (manequim-padronizado), Pacientes Simulados (pessoas no papel de paciente, role-play), Objetos Virtuais de Aprendizagem (software de jogos educativos, vídeos, áudios, tecnologia web) e métodos mistos (uso de mais de um tipo de simulador) (NEGRI et al., 2017).

De acordo com Araújo e Quilici (2012), a simulação clínica pode ser dividida em fases: sessão informativa, geralmente duas semanas antes da simulação onde os alunos recebem a orientação de estudo; introdução ao ambiente, fase presencial

em que os participantes recebem orientações gerais sobre a temática, levantando-se as expectativas formadas durante a sessão informativa; inter-relação com a teoria através de métodos ativos de ensino; reunião informativa sobre o cenário, nesta fase os participantes recebem informações sobre o caso clínico que será simulado – briefing – vivência da situação clínica simulada, desenvolvimento da cena, baseado nos objetivos esperados; debriefing, interação entre todos, mediados por um facilitador, para a reflexão sobre a experiência vivenciada visando aprimorar o desempenho em situações reais. O ambiente de laboratório de simulação permite que os alunos participem em situações da vida real. A simulação também pode ser usada como um método de ensino para ajudar a avaliar a aquisição de habilidades de um aluno. Simulando experiências da vida real com os alunos em um ambiente seguro é propício para o desenvolvimento de pensamento crítico, raciocínio clínico e habilidades de julgamento clínico. Praticando em tal ambiente irá aumentar a probabilidade de que essas capacidades sejam utilizadas na definição do mundo real.

### CONCLUSÕES

A sistematização dos resultados do levantamento bibliográfico e pesquisa observacional das visitas aos laboratórios de simulação realística, possibilitou uma síntese provisória que consiste em 3 núcleos temáticos: potencialidades da simulação realística como estratégia de formação, nós críticos e recomendações.

Quadro 1: Descrições das dimensões conceituais

Categoria de observação	Tipo de atividade	Limitações	Recomendações
Gestão Educacional	Ação Pedagógica - atividade educacional	Contato do participante com o conteúdo apenas no momento da sessão de simulação realística ou atualização das referências.	Formações presenciais, coletivas e encontros individuais para criação das etapas de simulação realística
	Planejamento e construção de documentos para simulação	Desconhecimento metodológico das etapas da	Conhecer com maior profundidade os estudantes e suas

		simulação realística	peculiares características, de modo a otimizar a formação dos mesmos.
Prática de Simulação	Simulação-atividade direta de simulação	Descrição do caso apenas no momento da simulação realística	Ampliar o conhecimento dos acadêmicos com a motivação dos estudantes considerando a integração teoria X prática com o sucesso acadêmico.
		Realidade diferente da Prática	
	Debriefing - atividade direta de simulação realística	Visão superficial dos dados de acompanhamento do briefing roteiro para o debriefing	Melhorar a interação professor/aluno para resolver problemas inesperados relacionados a prática necessária na prática realística.
		Falta de dados no cenário clínico para atingir o desfecho pretendido	
Concepções subjacentes ao uso do simulador	Simuladores de alta tecnologia e fidelidade	Dinamicidade na aula prática	Ampliar e capacitar os envolvidos nos ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Uso de serious games e Paciente virtual
		Possibilidades de simulação realística híbrida	

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Embora a pesquisa esteja ainda em desenvolvimento, é possível constatar que há convergências de problemas entre as instituições já visitadas. Também é possível perceber uma disparidade na estrutura dos espaços e das condições de funcionamento.

Existe a necessidade de professores capacitados para conduzir e aplicar as técnicas adequadas para os alunos no processo de simulação realística. O debriefing é considerado a etapa mais significativa na simulação realística, pois estabelece a conexão e reflexão das competências e objetivos pretendidos com as ações de oportunidade de inter-relacionar o conhecimento teórico e prático, bem como gerar um momento de autorreflexão e autoaprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Até o momento percebe-se que, apesar das limitações identificadas por meio das fontes de dados, podemos considerar o potencial desta estratégia para a formação médica. A finalização da obtenção dos dados bem como a sua correlação com a literatura possibilitará aprofundar a compreensão do tema bem como norteará a contribuição dos autores para o uso da simulação realística na formação médica. As experiências vivenciadas pelos estudantes com a simulação realística constituem diferentes desafios acadêmicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais, característicos a cada momento do curso de medicina o que possibilita criar mecanismos de verificação da aprendizagem dos alunos e contribuir para futuras pesquisas.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo Guimarães dos Santos; MAZZO, Alessandra; MARTINS, José Carlos Almeida; COUTINHO, Verónica Rita Dias; JORGE, Beatriz Maria; MENDES, Izabel Amélia Costa. Validación para la lengua portuguesa de la Debriefing Experience Scale. **Rev Bras Enferm.**, v. 69, n. 4, p. 705-711, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690413i>

ARAÚJO, A. L. L. S.; QUILICI, Ana Paula. O que é simulação e por que simular. In: QUILICI, Ana Paula. **Simulação clínica: do conceito à aplicabilidade**. São Paulo: Atheneu, 2012. p. 1-16.

BEZERRA, Irvin Soares; SOUSA, Marckson Roberto Ferreira de. Arquitetura da informação pervasiva: uma evolução das interfaces computacionais responsivas. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 11, n. 2, p. 204-213, 2016.

BRANDÃO, Carolina Felipe Soares; CARVALHO-FILHO, Marco Antonio; CECILIO-FERNANDES, Dario. Simulation centers and pedagogical planning: two

sides of the same coin. **Scientia Medica**, v. 28, n. 1, ID 28709, 2018. Doi: <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2018.1.28709>.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: Ed. UFBA, 2016.

MARTINHO, Domingos Santos. **O ensino online nas instituições de Ensino Superior privado: as perspectivas docente e discente e as implicações na tomada de decisão**. 2014. 438f. Tese (Doutorado em Educação, especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

NEGRI, Elaine Cristina; MAZZO, Alessandra; MARTINS, José Carlos Amado; PEREIRA JÚNIOR, Gerson Alves; ALMEIDA, Rodrigo Guimarães dos Santos et al. Clinical simulation with dramatization: gains perceived by students and health professionals. **Rev Latino-Am Enferm.**, v. 25, e2916, 2017.

OLIVEIRA, Carloney Alves de. Aprendizagem com mobilidade e ensino de matemática: evidências da utilização na formação inicial do pedagogo. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 261-273, ago. 2017.

REIS, Francisco José Candido dos; SOUZA, Cacilda da Silva; BOLLELA, Valdes Roberto. Princípios básicos de desenho curricular para cursos das profissões da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 47, n. 3, p. 272-279, 2014. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7292.v47i3p272-279>.

## A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO PARA COMPREENDER O MUNDO E ATUAR SOBRE ELE.

Olga Regina de Andrade Gil Santos; Fernando José de Almeida

### RESUMO

Essa pesquisa se propôs a investigar o processo de formação inicial dos alunos para o Letramento Científico, em um grupo de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Consideramos que o ensino de ciências e tecnologia contribui com a transformação do conhecimento. Propicia que o aluno avance do Senso Comum, levando-o para um grau perceptível de Letramento Científico, que pressupõe a capacidade do ser humano em explicar o mundo e atuar nele por meio da compreensão e uso dos conhecimentos científicos. A partir desta área de ensino, formulamos o instrumento de pesquisa, um questionário com assuntos organizados em perguntas de diferentes temas. Devido ao momento de pandemia da Covid-19, o contato com os alunos foi feito de forma remota e mediado pelas coordenadoras educacionais da escola. Com a aplicação do questionário, encontramos alguns aspectos que indicam os vestígios do Letramento Científico na formação dos alunos: habilidade de pesquisar nas redes e de selecionar informações adequadamente. Entretanto, a análise final dos dados indicou que à medida que a complexidade das questões aumentou, as habilidades de leitura dos alunos mostraram-se cada vez mais insuficientes para responderem adequadamente às perguntas.

**Palavras-chave:** Senso-Comum - Letramento Científico - Ciência e Tecnologia - Leitura de mundo -

### INTRODUÇÃO

Desde meados do século passado o ser humano tem sido atropelado pelo ritmo acelerado das mudanças do mundo e do planeta. Vivemos uma época de imprevisibilidade, de incertezas em que as noções mais básicas estão ameaçadas. Os conceitos de tempo, de espaço, de fronteiras adquiriram novos referenciais. As relações sociais ocorrem independentemente do lugar que estamos e do fuso horário.

Uma avalanche de informações, a um clique do ser humano, poluem e colocam em dúvida o que é real e o que é falso. Diante desse mundo, é necessária uma escola que ensine os alunos a extraírem o sentido e sua importância ou não das informações veiculadas.

Segundo Harari (2018), as escolas, em sua maioria, ensinam sem condição de rever as habilidades necessárias ao mundo do presente e do futuro próximo.

A partir de reflexões realizadas nesta pesquisa, nos voltamos para o estudo sobre o Letramento Científico, um dos conceitos estruturantes desse estudo, o qual pressupõe a capacidade do ser humano em explicar o mundo e atuar nele, a partir da compreensão e uso dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, expressos nas diferentes linguagens.

O ensino de ciências e tecnologia como alguns dos eixos centrais na educação tem sido reconhecido como base fundante de um currículo que vise a formação de alunos que compreendam o mundo em que vivemos e que se responsabilizem pelo bem-estar das sociedades em um projeto coletivo da humanidade.

Essa pesquisa, portanto, representa um estudo sobre a capacidade leitora de um grupo de jovens estudantes, apoiada nas seguintes perguntas: como os alunos leem o mundo para além do senso comum? há múltiplas leituras feitas para além das palavras? como compreendem e agem diante dos acontecimentos do mundo e da realidade que os cerca? enfim como leem as essências das coisas em relação à própria vida e a vida do outro?

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos pressupostos consideram a imprevisibilidade e ou surgimento do inesperado como oportunidades de um novo olhar sobre o objeto de estudo. Outra característica é a diversidade de instrumentos e de uso de fontes para a coleta dos dados. Chizzotti (2010).

Nesse estudo, foram utilizados dois questionários aplicados em dois momentos diferentes via o aplicativo *Google Forms*. O primeiro deles, foi aplicado a todos os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental - anos finais, e do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, com o objetivo de iniciar o contato entre alunos e pesquisadora e verificar a disponibilidade de participarem da pesquisa. As perguntas deste foram relacionadas ao contexto de pandemia da Covid-19 que vivíamos. O questionário seguinte, foi aplicado somente aos alunos do segundo ano do ensino médio, devido à definição dos conteúdos e das habilidades a serem investigadas. Consideramos que nesta fase, estariam num nível adequado à investigação do desenvolvimento do Letramento Científico. Elegemos temáticas presentes no cotidiano: meio-ambiente e por sua preservação; os direitos e compromissos dos cidadãos; a saúde e as políticas públicas e a presença da ciência e a da tecnologia no cotidiano. O questionário foi formulado com perguntas abertas e com perguntas para assinalar verdadeiro ou falso, ou para assinalar sim ou não.



Outras duas fontes de coleta de dados foram as reuniões pedagógicas e os grupos de *WhatsApp* dos alunos e dos professores, onde eram postadas a comunicação de avisos escolares, entre alunos e professores e entre professores. Nas reuniões pedagógicas, de modo geral, o trabalho dos professores concentrou-se no relato de dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento do ano letivo, transcorrido de modo remoto emergencial e estudo de temas emergentes.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

O aporte teórico da pesquisa contou com dados de institutos e órgãos governamentais. Assim, o conceito de Senso Comum baseia-se em definições e dados do INAF e do Instituto Paulo Montenegro. O conceito de Letramento Científico, está fundamentado segundo a teoria de Magda Soares, Angela Kleiman e Luis Carlos de Menezes, além dos conteúdos existentes nos institutos e órgãos acima citados. Na definição de conhecimento e conhecimento escolar, contamos com Fernando José de Almeida e Lev Semenovich Vygotsky. A partir de Yuval Noah Harari e Edgar Morin, sustentamos as mudanças revolucionárias por que passa a humanidade e a expectativa do surgimento de um novo olhar para a educação para o ensino escolar. Ao se tratar dos conceitos de tecnologia e ciência contou-se com a teoria de Álvaro Vieira Pinto e de Boaventura de Souza Santos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os achados de pesquisa trouxeram dados importantes em relação às atitudes dos alunos diante das questões de pesquisa: notou-se que vários alunos usaram a internet para pesquisarem sobre temas que desconheciam. Tal conclusão veio do número de respostas iguais ou semelhantes entre os alunos.

Em relação à competência leitora e escritora dos alunos os dados indicam que à medida que a complexidade das questões aumenta, as habilidades de leitura dos alunos mostram-se cada vez mais insuficientes para responderem adequadamente às perguntas.

Nas questões em que foi solicitada a escrita, os achados indicam que a escrita se encontra em estágio pouco desenvolvido para a faixa etária. Há respostas escritas com pouca argumentação e nem sempre com uso de vocabulário próprio das ciências. Esses achados tendem a confirmar que a habilidade de Letramento e Letramento Científico da maioria dos alunos encontra-se em defasagem em relação ao que se espera para o ano escolar a que pertencem. Outro dado encontrado refere-se à contradição encontrada em respostas às questões para assinalar "falso ou verdadeiro" ou nas respostas em que se deve assinalar "sim ou não". É possível

inferir que a pouca habilidade de leitura dificulta a compreensão e interpretação do que se pede na questão.

Outro dado muito importante na pesquisa é o índice elevado de alunos que percebem a presença da ciência e da tecnologia no cotidiano: a importância dos dados da bula e do GPS e o reconhecimento da veracidade da ciência, por parte de alguns alunos.

## CONCLUSÕES

Com a aplicação do questionário, encontramos alguns aspectos que indicam os vestígios do Letramento Científico na formação de uma pequena parcela dos alunos, conforme os indicadores de alfabetismo funcional, criado pelo Instituto Paulo Montenegro (2019). Assim sendo, os resultados encontrados apontam para um cenário pouco animador, em parte atribuído ao contexto de pandemia, mas, provavelmente relacionado à concepção de ensino e aprendizagem da escola.

A outra faceta deste cenário portanto, revela-se na inferência de práticas escolares ainda arraigadas à concepção de que a educação é o encontro entre indivíduos, em que o professor ensina e os alunos aprendem (ou não). Isto significa dizer que, ainda hoje, há quem compreenda a educação, como denunciado por Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido", o aluno como um banco cujo professor é depositário de conhecimentos. (FREIRE, 2016).

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Instituto Paulo Montenegro. **Plataforma INAF** - Indicador de Alfabetismo Funcional. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso: 05 abr. 2019.

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo e Conhecimento Escolar como mediadores epistemológicos do Projeto de Nação e de Cidadania. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38034>. Acesso em: 26 abr. 2021.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. PDF. Editora Brasiliense, 1981.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência como forma de conhecimento. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 127-142, ago. 2006. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext & pid=S1806-58212006000200014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200014) & lng= pt\ nrm=iso. Acesso em: 5 jun. 2021.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 mar. 2019.

BERCITO, Diogo. A mídia árabe sobre "Charlie Hebdo". **Jornal Folha de São Paulo**, 2015. Disponível em: <https://orientalissimo.blogfolha.uol.com.br/2015/01/09/charliehebdo/?loggedpaywall> Acesso em: 19 mar 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2010

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Ivan Penteado. Senso comum e Ciência: uma análise hermenêutica e epistemológica do senso comum de oposição. **Educar em revista**, v. 34, n. 70, p. 213-229, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57154>. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: Alfabetização | Glossário Ceale. Acesso em: 12 maio 2021.

GIOVEDI, Maria Antonieta. **Reflexão crítica sobre o trabalho com projetos na história de uma escola inovadora**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., São Paulo, 2016.

GOMES, Anderson S. L. (Org.). **Letramento Científico: um indicador para o Brasil**. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2018b.

IBLC. Instituto Brasileiro de Letramento Científico. **ILC - Indicador de Letramento Científico** - Sumário executivo de resultados. São Paulo: IBLC, 2017. Disponível em: <http://iblc.org.br/wp-content/uploads/2018/01/1-relatorio-executivo-ilc-fcc.pdf> . Acesso em: 15 abr. 2019.

INAF. **Habilidades funcionais.** Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

REIS, Aylizara Pinheiro dos. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguainense.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)

RIOS, Edira Rabello Girão et al. Senso comum, ciência e filosofia: elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 501-509, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200026>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências.** São Paulo: Cortez, Impresso no Brasil, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 4ª. edição, 2003.

SCHEIDEL, Walter. **Violência e a história da desigualdade:** da idade da pedra ao século XXI. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SILVA, Sandro Ramon Ferreira da. **Teologia da Libertação: Revolução e reação interiorizadas na Igreja.** 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/924.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**; n. 52 (1985), 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/101>, Acesso em: abr. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

UNESCO. Ensino de Ciências: o futuro em risco. Série Debates VI. Brasília: Unesco, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. Vol.1. Rio de Janeiro: PUC-RJ/Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

## COMO A TECNOLOGIA SE APRESENTA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Patrícia Luissa Masmó; Francielle Nogueira Gatti

### RESUMO

O presente trabalho busca identificar como as tecnologias estão presentes e descritas nos currículos de cursos de educação profissional e tecnológica. Se ampara na narrativa sobre o processo de desenho de cursos do SENAC São Paulo e na observação da documentação do curso técnico em Estilismo e Coordenação de Moda e do curso livre de Moda e Práticas Sustentáveis. Identificou através de análise documental e de entrevista com narrador participante, os diferentes usos da tecnologia e a integração das tecnologias ao currículo. O referencial teórico utilizado sobre currículo e tecnologia e a análise inicial permitiu observar que as tecnologias são trabalhadas de maneira intencional nas seguintes dimensões do desenho curricular: no processo de trabalho de desenho de cursos; no fazer profissional específico do campo; no planejamento pedagógico como ferramenta ou recurso digital; na prática pedagógica como ferramenta ou recurso didático digital.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação profissional; Tecnologia; Senac São Paulo

### INTRODUÇÃO

O Senac São Paulo atua na educação profissional para jovens e adultos desde 1946 e tem como missão “Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo.” A instituição acredita que educação profissional transcende a finalidade de preparação de mão de obra e consolida seu papel na formação para o trabalho em seus aspectos mais amplos, fixados nos pressupostos da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana (SENAC, 2022). Nesse sentido, o currículo incorpora as tecnologias, acompanhando e impulsionando mudanças no mundo do trabalho.

Segundo Becker (2012) Modelos Pedagógicos são as concepções que permeiam a prática de ensino e o entendimento que o professor possui de como o aluno aprende, ou seja, são formas organizadas de representar a relação entre ensino e aprendizagem. Modelos Epistemológicos são as concepções epistemológicas que consciente ou inconsciente regem o Modelo de Ensino. O Modelo Pedagógico do Senac (MPS) se caracteriza por valorizar a autonomia e propor o desenvolvimento de competências por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Essa construção dos saberes atende às transformações necessárias para entrada em um competitivo mercado de trabalho e promove o desenvolvimento de competências para se manter nele.

Nesse sentido, para o desenho de cursos, o SENAC São Paulo trabalha em um processo colaborativo de construção de currículos, buscando incorporar uma visão crítica para uma formação integral. Para tal, a instituição conta com uma equipe de Consultores Pedagógicos (CPs), que oferece assessoria educacional e consultoria pedagógica para o desenvolvimento de produtos e serviços, atuando na mediação do desenvolvimento e reformulação desses cursos. Além dos CPs, essa construção colaborativa é realizada por grupos compostos por docentes, especialistas técnicos e gestores do portfólio de cursos. Os consultores atendem aos diversos níveis de ensino e elaboram não apenas os documentos oficiais - Planos de Cursos (PC), mas também atuam na construção do Plano de Orientação para Oferta (PO) que contém informações aplicadas a área/eixo e específicas para o curso, como informações de operação e sugestão para prática didática.

O planejamento curricular parte do princípio que o desenvolvimento profissional ocorre na articulação entre a formação educacional, com pressupostos filosóficos e pedagógicos próprios, e as diversas áreas do conhecimento ou eixos tecnológicos, devendo também considerar os elementos da construção epistemológica dessas áreas/eixos.

Este estudo contou com a narrativa da coordenação da equipe de Desenho Educacional e análise documental de dois cursos, sendo uma Habilitação Profissional e uma Formação Inicial e Continuada com o objetivo de identificar as diferentes formas que a tecnologia se apresenta e para compreender como os processos de construção desses currículos contribuem para a difusão dos diferentes usos da tecnologia e sua integração ao currículo.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Tecnologia e currículo**

O conceito de currículo é polissêmico, considerado, neste trabalho como afirma Casali:

[...] um percurso e experiência de formação que se faz numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educacional, que inclui vivências subjetivas e sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, interativas, integradas, em ambiente de inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania. (CASALI, 2013)

As tecnologias aqui são compreendidas como técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios, domínios e fruto da atividade humana, conceito amparado no pensamento de Vieira Pinto, conforme explicita Costa e Silva (2013) que se desdobra nas seguintes definições: tecnologia como epistemologia da técnica; tecnologia como sinônimo de técnica; tecnologia como o conjunto das técnicas; tecnologia como ideologia da tecnologia.

Nesse cenário, currículo e tecnologias se encontram e se integram compondo uma zona de confluência (ALMEIDA, 2022). As tecnologias da educação não são meras ferramentas, e sim, elementos do ambiente curricular. Enquanto tal, são componentes da cultura escolar, uma vez que seu 'uso' produz efeitos culturais decisivos, de produção de sentidos, na formação dos estudantes (CASALI, 2022).

Para definir os 'usos' da tecnologia no currículo, referimo-nos aos processos de incorporação de todos os recursos componentes do currículo como seus elementos vitais; o que permite, por sua vez, que quem vive um currículo (percorre, realiza um currículo) incorpora todos os seus elementos culturais, ou seja, os 'usa' (CASALI, 2022).

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico contou com análise documental e narrativa do processo de desenho para identificar como as tecnologias estão presentes e descritas nos currículos de cursos de educação profissional e tecnológica do Senac São Paulo.

Conforme afirma Ludke e André (2013), “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam informações e declarações do pesquisador”. Assim, foram selecionados os PCs e POs de dois cursos, sendo a Habilitação Profissional Técnica em Estilismo e Coordenação de Moda e o curso de Formação Inicial e Continuada livre de Moda e Práticas Sustentáveis, com o objetivo de identificar as diferentes formas que a tecnologia se apresenta e para compreender como os processos de construção desses currículos contribuem para a difusão dos diferentes usos da tecnologia e sua integração ao currículo. Os títulos foram escolhidos por amostragem intencional uma vez que a área possui clara concepção do portfólio entre as diferentes modalidades, amplo conhecimento teórico, prático e de operação dos cursos.

Para Fernandes (2011), as narrativas “são formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano; de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver”. Neste estudo, a narrativa contou com o relato da coordenadora da equipe de Desenho Educacional. O relato foi feito de forma livre, a partir das experiências da coordenadora-pesquisadora, representando assim a voz de um grande grupo formado por vários curriculistas, responsáveis, dentro da instituição, pelo processo de criação dos currículos. Tendo como contexto a formação profissional do Senac São Paulo, procurou-se explorar o planejamento curricular e seus procedimentos de produção de informação.



Por estarmos imersos em uma cultura digital, identificar o que faz ser perceptível “o corpo” da tecnologia nos documentos se torna o centro da discussão no desenvolvimento curricular. A pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2022). A análise dos documentos produzidos por esse grupo demonstra a coerência que há entre a proposta do processo colaborativo de desenho curricular da instituição estudada, seus pressupostos teórico-metodológicos e o processo empreendido para o trabalho de pesquisa sobre tecnologias.

## **RESULTADOS e DISCUSSÃO**

Considerando o currículo como território de disputa (ARROYO, 2012), cabe ao CP a necessidade de garantir o espaço de legitimidade ao docente e dar voz aos atores representados. Para se atingir uma proposta de formação crítica, o processo precisa permitir que as subjetividades emergjam e sejam consideradas.

O currículo de educação profissional precisa ser integrado e ter relação com o contexto local (AZEVERO, SILVA et al, 2015). A interdisciplinaridade é uma premissa, sendo inerente aos cursos profissionalizante, e, com isso, o CP deve captar as nuances e respeitar a constituição epistemológica da área/eixo, e composição das novas tecnologias nos fazeres profissionais do segmento.

Para tal, o CP realiza a mediação e a assessoria educacional. A mediação é a intervenção aplicada pelo CP e tem como objetivo uma construção colaborativa. Como mediador, a intenção de facilitar o diálogo, ajudando o grupo de trabalho a considerar os princípios e contextos da área em questão, selecionando ferramentas adequadas ao fazer e trazendo questões pertinentes à ação profissional. As tecnologias utilizadas no processo de mediação (tecnológicas ou não) podem ser espelhos para futuros trabalho de docência. A Assessoria educacional, por sua vez, trata da orientação sobre o MPS e a aplicação dos parâmetros curriculares.

Nesse sentido, a consultoria pedagógica é a proposição de soluções de ensino-aprendizagem, de natureza didática, alinhadas ao modelo e posicionamentos institucionais. No que diz respeito à essa atividade de consultoria, esses profissionais propõem sugestões para o planejamento didático, utilizando metodologias ativas, orientações aplicadas ao curso acerca de recursos didáticos digitais específicos e consideram as novas configurações sociais e culturais, auxiliando na inclusão dos mais diversos públicos. Foi possível observar que as tecnologias digitais identificadas por meio de curadoria do grupo também buscam ampliar repertório dos professores ou provocar a reflexão sobre seus usos em sala de aula.

Considerando a perspectiva de que “currículo também são escolhas” (SACRISTAN, 2013), seleção e ordenação de conhecimentos, cabe ao consultor orientar sobre como fazê-las. As escolhas são o recorte de competências que o curso se propõe a desenvolver, a seleção e ordenamento de conteúdo. A predileção do conjunto basal de elementos do curso influencia na qualidade do delineamento dos objetivos de

aprendizagem e indicadores de desempenho. Depois do conjunto de elementos concebidos, o CP propõe a melhor maneira, sequenciada e encadeada, para a elaboração das situações de aprendizagem reais ou simuladas. No final do processo de desenho de currículos, os cursos são escriturados. A documentação é o registro do processo e a produção dos documentos formais para o título.

O consultor elabora o Plano de Curso (PC) e o Plano de Orientação para a Oferta (PO) para os cursos técnicos e livres/FIC. O PC é documento oficial para oferta dos cursos, devidamente aprovado pelo órgão regulamentador. O PO oferece uma proposta para a implementação desse plano de maneira alinhada nas UEs da rede, apresentando sugestões administrativo-pedagógicas e didático-pedagógicas aplicadas e específicas à área/eixo do curso em questão, sendo este documento uma caracterização da construção social do currículo (GOODSON, 2013).

Para cada unidade curricular é proposto um conjunto de situações de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem e atividades detalhadas, além de ferramentas digitais e objetos didáticos digitais específicos. As propostas didáticas são sugestões para elaboração do trabalho em sala de aula do professor e certamente ampliam seu repositório de recursos tecnologia o e ampliar a possibilidade do uso.

Neste cenário, três categorias foram identificadas a partir do uso da tecnologia no processo e documentação curricular: tecnologia na forma e conteúdo do documento (PO), tecnologia como ferramenta ou objeto e tecnologia do processo profissional.

A tecnologia na forma e conteúdo do documento – PO trata de um processo dialógico, que apresenta contextos e justifica escolhas, sendo flexível e intuitivo. Considera na lógica de pelo documento as possibilidades de usabilidade do público-alvo sendo coordenadores e docentes. O gênero textual contemplado é inclusivo e sugestivo, considera multiletramentos, menciona ferramentas e recursos específicos e traz objetividade e precisão nos elementos do currículo.

Quando se observa a tecnologia como ferramenta ou objeto, foi possível listar recursos didáticos, curados no processo de desenho das situações de aprendizagem, além de apresentar insumos para o planejamento de atividades presenciais ou não-presenciais.

Acerca da tecnologia do processo profissional, identificou-se uma abordagem atual e inovadora que contribui para melhor desempenho do profissional a partir da intencionalidade formativa presente em cada componente curricular e sugestões de situações de aprendizagem para incorporar no cotidiano.

## **CONCLUSÕES**

A integração da tecnologia à formação profissional proposta é presente na escrita, evidenciada no currículo e percebida no discurso da coordenadora-pesquisadora.

A análise documental e da narrativa da coordenadora-pesquisadora, denotam a relação simbiótica entre os conhecimentos específicos que os cursos se propõem a

desenvolver e a forma como a tecnologia permeia, tanto os processos - ao ser através dela que as aprendizagens acontecem, quanto aprendizagens específicas do ofício, o que leva as tecnologias então a assumirem um caráter não apenas de ferramentas, mas também de objeto de estudo. Tais funções ficam evidenciadas nos documentos, fruto do acúmulo de experiência constituída pelo grupo e do aprimoramento constante das técnicas.

As múltiplas formas de aprendizado que se misturam na construção do conhecimento e a tecnologia também agem como facilitadoras e potencializadoras. A forma de escrita do documento curricular interfere diretamente em sua compreensão e colabora para atingir o compromisso com os direitos de aprendizagem, as orientações trazem como foco a autonomia do professor e as sugestões que respeitam as características locais.

As tecnologias são trabalhadas de maneira intencional, considerando o processo de trabalho de desenho de cursos, o fazer profissional específico da área, o planejamento pedagógico com ferramentas digitais, a prática pedagógica recursos didático digitais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B. (2022). **Currículo e Tecnologia em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos**. PUC-SP, 2022 (no prelo).
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011. 374p. Resenha de: FAFVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33 n.120 jul./set. 2012
- AZEVEDO, M. A; SILVA, C.D.; MEDEIROS, D. L. M. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **HOLOS**, v. 4, p. 77-88, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3190>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CASALI, A. (2022). **Projeto Experimental “Usos Híbridos no Currículo”**. PUC-SP, 2022.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

FERNANDES, Domingos. **Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática**: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5665/1/Narrativas%20biogra%CC%81ficas%20na%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20Inicial%20de%20Professores.pdf>. Acesso em 27 out. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 16-35

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 2013.

HOLOS, v. 4, p. 77-88, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3190>. Acesso em: 07 jul. 2022.

COSTA e SILVA, G. **Tecnologia, educação e tecnocentrismo**: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21770056-Rbep-estudos-tecnologia-educacao-e-tecnocentrismo-as-contribuicoes-de-alvaro-vieira-pinto-gildemarks-costa-e-silva-resumo.html>. Acesso em 27 out. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

SENAC. Departamento Nacional. **Concepções e princípios** [livro eletrônico] Senac, Departamento Nacional. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2022. (Documentos técnicos)

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: ONDE CABEM AS TECNOLOGIAS?

Patrícia Mara Dos Santos Machado; Rafael Papis Da Silva; Maria Elizabeth Bianconcini De Almeida

### RESUMO

Esta investigação surgiu a partir de discussões acerca dos usos das tecnologias no contexto de formação de professores, realizadas durante as aulas da disciplina Tecnologia e Formação de Professores, ministrada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Almeida, na PUC-SP, no segundo semestre de 2022. É um estudo de orientação qualitativa, que teve como procedimento de coleta de dados, pesquisa documental e bibliográfica. Seu objetivo é buscar elementos para esclarecer como é abordada a temática do ensino das tecnologias digitais nos currículos de formação inicial de professores em Portugal, como esta formação é posta pelo Estado e, como é concebida pelos professores. Nos referenciais teóricos, utilizamos textos de autores que discorrem como as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) são tratadas no contexto da educação, naquele país. Os resultados apontam que não basta ter material tecnológico disponível nas escolas, porque para além da apropriação das ferramentas, é necessário compreender que as TIC devem ser compreendidas como um artefato sociocultural, à serviço da humanidade e da educação. Na discussão, temos de um lado, o Estado, garantindo por meio dos textos oficiais, as TIC, nos currículos de formação de professores e, do outro lado, temos os professores, argumentando sobre a forma de garantia desse direito. Nesta perspectiva, os autores apontam para uma urgente necessidade de redimensionamento das formações de professores, para que nestas formações, se possa problematizar acerca dos usos das TIC, por meio de reflexões sobre estes usos e suas contribuições ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo a partir destas ações, partir para a construção de uma verdadeira cultura digital.

**Palavras-chave:** Cidadania. Cultura Digital. Políticas de Currículo.

### INTRODUÇÃO

Compreende-se que todo ser humano produz cultura. Mas compreende-se também que cada pessoa tem um ritmo de desenvolvimento diferente. Pensar que com o auxílio das TIC pode-se oportunizar o desenvolvimento do ser humano em todas as potencialidades, é uma ideia possível. Mas para que este desenvolvimento aconteça, a escola é elemento essencial.

Espaço de busca de conhecimentos, de crescimento cognitivo, de diferentes aprendizagens e de socialização, a escola traz o professor para o estudante e este para aquele, para que num processo de trocas, se dê o par dialógico que é o ensino e a aprendizagem. Daí a necessidade de uma boa formação de professores, porque

este, o professor, aparece como parte indissociável da aprendizagem, com ações diretamente relacionadas ao seu estudante.

Com foco na figura do professor, temos a formação inicial de professores como tema deste estudo que busca investigar os investimentos realizados no campo da tecnologia da educação, em Portugal. A escolha do País teve como motivação, a curiosidade de compreender como se dão as políticas públicas de educação em relação às TIC, e como estas políticas são tratadas na formação inicial de professores.

Na qualidade de pesquisa de orientação qualitativa, este estudo contou com investigação documental e bibliográfica, de trabalhos de pesquisadores brasileiros e portugueses que se debruçaram sobre a temática, daquele país que muito tem investido na tecnologia. A questão era saber de que forma estes investimentos eram tratados.

Aqui, abre-se uma discussão entre os dados bibliográficos e documentais, onde será feita uma análise procurando elucidar se as práticas desenvolvidas nas formações seguem as orientações e determinações do Estado, concernentes ao currículo prescrito.

## FUNDAMENTAÇÃO

Ressignificar as práticas pedagógicas para eleger as TIC como elemento potencializador de aprendizagens pode ter sido o argumento do governo português para incluir nos currículos do ensino básico, letramento, capacitação e inclusão digital por meio de um programa digital nas escolas.

Segundo o Artigo 73.º da Constituição Portuguesa, “Todos têm direito à educação e à cultura”. Desta maneira, a intenção do governo em tornar a sociedade inclusiva por meio do ensino das TIC, cumpre a sua constituição e os acordos realizados pela União Europeia.

A inserção de Portugal na Comunidade Europeia impulsionou melhorias significativas em diferentes setores, nomeadamente no campo da educação e tecnologias. Os recursos advindos dessa comunidade e as trocas propiciadas pela interação contínua com os países membros trouxeram para Portugal um alto nível de desenvolvimento [...] (ALMEIDA, 2008a, p, 33)

Modernizar o país é necessário e isto só acontece quando há investimentos na educação. Assim, as TIC são implantadas no currículo, porque a investigação científica e a inovação tecnológica são imprescindíveis para uma educação de qualidade e de preparação para a vida. Por isto, as políticas de formação de professores têm sido fortalecidas com as diretrizes do Estado sobretudo na formação inicial que:

[...] sofreu alterações no que se refere ao acesso, ao número de anos de formação e ao nível de qualificação. Foi a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº

46 de 14 de outubro de 1986) que a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) teve como exigência o nível acadêmico superior. (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 124).

Nesta medida, as políticas curriculares objetivam dentre outros aspectos, apropriação das tecnologias digitais para transformação social, por meio de disciplinas que contemplem o uso de tecnologias de informação e comunicação desde as séries iniciais, como forma de as inserir em toda a educação nacional e como fator de inclusão. E assim, o Ministério da Educação elabora o “[...] sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário” (Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho).

Dentro das articulações do governo, a organização da formação de professores com a formação em TIC para o sucesso dos alunos e como forma de preparar os cidadãos autônomos para o mercado de trabalho foi uma das primeiras. Segundo o governo, esta formação de TIC na educação é composta por programas de mestrado e doutorado geridos por instituições do ensino superior.

No arcabouço do processo de modernização da educação, o Estado introduziu o uso pedagógico do computador, ainda de forma instrumental, através do Projeto MINERVA (Meios Informáticos na Educação: Racionalizar, Valorizar, Atualizar) iniciado no ano de 1985 e finalizado em 1994, para orientar o novo componente curricular: “Tecnologia Educativa” na formação inicial e continuada de professores. Além da formação docente, o projeto ainda objetivava equipar escolas e fomentar a criação de centros de pesquisa.

Com a ampliação do projeto Minerva, o Ministério da Educação em cooperação com o Ministério da Ciência e Tecnologia, criou o Programa NÓNIO - SÉCULO XXI - Programa de Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, em homenagem ao matemático, geógrafo e pedagogo português Pedro Nunes (1502-1578).

O Programa NÓNIO revelou a formação entre pares como um importante aspecto da formação no âmbito da própria escola. O envolvimento de Centros de Competências ligados a instituições de investigação agregou valor qualitativo na formação dos professores, e principalmente pelas investigações, produção e disseminação de novos conhecimentos, que realimentam os programas e levam ao desenvolvimento da área. (ALMEIDA, 2008b, p. 113.).

Em uma concepção de inclusão digital, visando o acesso à tecnologia para além da escola, o Estado investiu em tecnologias para todos, por meio das políticas já descritas e ~~também~~ pelo Plano Tecnológico da Educação, como forma de fortalecer a transformação social. Nesta tarefa, coube a redução dos preços de computadores e de internet banda larga para a população marginalizada tecnologicamente, sendo que o mais importante foi o aumento da porcentagem de docentes com certificação em TIC.

A Presidência do Conselho de Ministros, por meio da Resolução de nº 30/2020, de 21 de abril de 2020, objetivou por meio das novas tecnologias, qualificar pessoas tornando a sociedade inclusiva e igualitária, para o desenvolvimento econômico do país e também para a qualidade de vida para o cidadão, com vistas à criação de mais e melhores empregos por meio de novos modelos de produção.

Nesta perspectiva, a implantação do programa de digitalização para as escolas visava a captação e inclusão digital das pessoas, a formação profissional e a requalificação dos cidadãos. Para tanto, a escola deveria ser estruturada para fomentar estratégias para fortalecer o aprendizado ao longo da vida com condições de acesso facilitado e gratuito, qualificando os estudantes para o mercado de trabalho.

A tratativa da formação inicial de professores no âmbito das tecnologias da informação e comunicação, para ter mais aderência, necessita de uma “mudança de postura de professores do ensino superior, sobre a importância das tecnologias no processo formativo dos futuros professores.” (VIEIRA; PEDRO, 2022, p. 347). Para os autores falta aos formadores de professores, uma abordagem reflexiva sobre o ensino das TIC, para que estas sejam consideradas como artefato cultural, e não apenas como ferramenta. Acerca disto, Costa, Cruz; Rodrigues; Viana (2015) concordam afirmando que:

[...] as iniciativas relacionadas com a formação docentes no âmbito das TIC são qualificadas como insuficientes em número, incipientes em substância, e limitadas tanto no que se refere ao desenvolvimento de competências requeridas como às possibilidades criadas para que os professores possam efetivamente explorar, testar e avaliar, de forma crítica e criativa, as tecnologias hoje disponíveis. (COSTA; CRUZ; RODRIGUES; VIANA, 2015, p. 132).

O domínio do uso técnico das TIC deve ser superado e substituído por desenvolvimento de práticas que devem ocorrer em todas as atividades pedagógicas dos componentes curriculares. Mas não excluem a necessidade de uma disciplina específica para o desenvolvimento de práticas reflexivas acerca do uso destas. Assim, a concepção das TIC como ferramenta de aprendizagens deve ser redimensionada, como forma de se refletir sobre o uso social, oportunizando “uma reflexão sobre a prática”, de acordo com o pensamento de Sacristán (2000).

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico desta pesquisa, começou durante discussões em aulas sobre o ensino das TIC, no Brasil. A partir da nossa realidade foi posto o desafio de compreender como o ensino das TIC é desenvolvido nos currículos em Portugal, como é tratado nas formações iniciais de professores e, como é concebido pelos professores e, para a compreensão dos fatos, empreendeu-se visitas ao site do



governo português, para análise dos documentos concernentes ao conteúdo supracitado.

Após análise da legislação, este estudo qualitativo de revisão de literatura, seguiu com a pesquisa bibliográfica. Tal tarefa envolveu leituras de publicações/estudos de autores e dentre os analisados, o critério da escolha foi pelos estudos apresentarem argumentos que pudessem indicar respostas para as nossas perguntas. Assim, foram escolhidos quatro artigos e um capítulo de livro, dentre o material de estudiosos que pesquisam, versam e debatem sobre os usos das TIC na formação inicial de professores em Portugal.

Desta maneira, coletou-se os dados para a realização das análises, levantando o material e discutindo os resultados. Após esta fase, procurou-se compreender, como aqueles docentes concebem o ensino e as práticas de usos das tecnologias, como estas chegam até os estudantes, como é tratada a inclusão digital e como as práticas de letramentos digitais reverberam no país e impactam na vida dos cidadãos.

No bojo das discussões acerca deste estudo documental, ficou claro que, embora os textos oficiais garantam o ensino das tecnologias nos currículos escolares do país, muitos professores oferecem resistência ao modo como esta oferta é colocada para os estudantes e questionam os critérios do Estado. Assim, é possível perceber nos referidos textos que visam a garantia do ensino das TIC, como é regulamentado o acesso à carreira docente daquele país, como os textos consideram e garantem o ensino das tecnologias digitais, e, como as TIC são abordadas e legitimadas nas práticas de formação inicial de professores.

Há no país, uma legislação que determina o ensino das TIC, em todas as modalidades de ensino, alicerçando o direito à educação e inclusão digital. Porém, diante dos textos oficiais, os professores sentem-se desvalorizados, porque entendem que a formação inicial de professores não contempla o uso consciente das TIC, porque não perspectiva a humanização dos professores e estudantes e também não oportuniza que se desenvolva um currículo reflexivo. E disto, Almeida (2008a), denuncia que as ações vêm se desenvolvendo “[...] aquém dos objetivos, desejos e utopias do discurso humanista, da prática crítico-reflexiva, do compromisso ético e solidário.” (ALMEIDA, 2008<sup>a</sup>, p. 33.).

Tal fato gera um clima de tensão e descontentamento, porque embora haja um considerável investimento em todas as esferas, em lugar do diálogo e da busca por uma formação integral dos participantes, o que se tem é uma tentativa de inclusão digital pautada no modelo tecnicista e distante da valorização humana. Pois, “[...] o papel do educador problematizador é proporcionar condições em que se dê a superação do conhecimento [...]” (FREIRE, 2011, p. 97.).

Acerca disso, Almeida (2008b) pondera:

É fundamental que os professores compreendam as potencialidades pedagógicas de explorar as características do computador portátil no desenvolvimento do currículo e as

possibilidades de integrar outras tecnologias em atividades que proporcionem a melhoria da aprendizagem. (ALMEIDA, 2008b, p. 115.).

Mas, para tanto, o Estado precisa redimensionar as formações docentes para que estas possam ter objetivos maiores que simplesmente o uso técnico das TIC, pois faz-se necessário abrir diálogos sobre seus usos e possibilidades, como ferramenta de mediação pedagógica, redimensionando o currículo para que se possa desconstruir estruturas rígidas, trazendo por meio de práticas reflexivas, oportunidades para o fortalecimento da cultura digital a partir da humanização de todos os participantes.

### **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Dados os procedimentos da investigação, os autores puderam constatar que as TIC têm garantias legais na educação de Portugal, mas há um descompasso na sua inserção, na formação inicial e continuada de professores, porque que inserção não garante que o letramento digital seja alcançado pelos estudantes, uma vez que a formação de professores não enfatiza a necessidade da reflexão necessária para o seu uso.

Com os resultados das análises, conclui-se que, embora o estado considere o ensino das novas tecnologias indispensável para o projeto de transformação social e qualificação para o mercado de trabalho, este pensamento ainda não é unanimidade entre os professores.

O problema na validação deste direito está na forma que este é tratado pelos formadores de professores, que não conseguem desenvolver este ensino dentro de uma proposta crítica e problematizadora para que os professores possam compreender que o acesso e o uso consciente e crítico das TIC, oportunizado por diálogos e diversidade de possibilidades de uso, pode ocorrer de variadas maneiras, impactar na diminuição das desigualdades sociais, e fortalecimento da cultura digital.

Em Portugal, a criação de políticas públicas de Estado e uma formação inicial pautada na tecnologia como potencializadora do desenvolvimento humano, somados a outras importantes variantes, poderiam impactar nos problemas da validação do ensino com as TIC, possibilitando aos professores a criação de práticas pedagógicas que motivem os estudantes a crescerem cognitivamente.

Portanto, conclui-se que independente dos investimentos, da legislação que garanta o ensino e da obrigatoriedade nos cursos de formação inicial ou continuada, do número de professores formados, da fluência digital que estes professores possam ter, na quantidade de disciplinas que abordem o uso das TIC ou trabalhem com elas, se não houver o mais importante que é a reconstrução curricular, tendo como ponto crucial a ressignificação do uso destas tecnologias, de modo que traga a humanização para as formações de professores, não se

conseguirá romper a resistência dos professores, diante das infinitas possibilidades de uso das TIC como possibilidade de desvelamento do mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE; Carlinda; SANTIAGO; Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, 23, 119-135, 2013, Portugal.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, vol. 1 (1), Maio 2008a.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº29, 2008b, pp.90 a 129.

COSTA, Fernando Albuquerque; CRUZ, Elisabete; RODRIGUES, Carla; VIANA, Joana. As TIC na formação inicial de professores em Portugal e no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, C. H; BRAGA, D. B; CALDAS, R. R. **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: Desafios em Tempos de Globalização e Internacionalização** (pp.129-154). Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Portugal

PORTUGAL. **Resolução de nº 30/2020**, de 21 de abril de 2020. Presidência do Conselho de Ministros. Portugal.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 731/2009**, de 7 de julho. Portugal.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIEIRA, Cristiano Rogério; PEDRO, Neuza. TIC na formação inicial de professores em Portugal: na busca de um estado da arte. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v, 20, n, 1p. 347-371, jan./mar, 2022. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo - PUC-SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

## REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: EDUCAÇÃO, REDES SOCIAIS DA INTERNET E POLÍTICA

Priscila Costa Santos

### INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), o desenvolvimento científico adentra no final do século XX em outro patamar de *démanche* (JAPIASSU, 1977), isto é, se já havia recomendações epistêmicas e metodológicas (SEVERINO, 2017) que sublinharam a relevância dos estudos de “revisão bibliográfica”. Na atualidade, por meio do maior desenvolvimento e divulgação das produções científicas, a comunidade científica é compelida positivamente, por meio da facilitação dos instrumentos tecnológicos, a adotar um comportamento analítico crítico a respeito do lastro histórico científico produzido sobre os objetos investigados. Nessa perspectiva, o presente manuscrito tem por finalidade apresentar um dos conjuntos de agrupamentos elaborados por semelhança temática provindos da revisão sistemática de literatura dos assuntos Educação, Redes Sociais da Internet e Políticas Públicas.

**Palavras-chave:** Revisão Sistemática de Literatura; Redes Sociais da Internet; Educação; Políticas Públicas; Cidadania

### METODOLOGIA

Inspirada no trabalho realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Digital (Laped) desenvolvido no âmbito do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo objetivo é “desenvolver uma metodologia de criação e implementação de uma base de dados sobre o conhecimento produzido com relação aos temas de educação e tecnologias” (ALMEIDA, 2016), a identificação dos dados foi iniciada a partir da adaptação do protocolo de pesquisa desenvolvida neste projeto. Tal adaptação foi necessária a fim de valorizar as especificidades de cada temática pesquisada – Educação, Redes Sociais da Internet, Política –, especialmente ao discorrer sobre os contextos investigados.

A busca nas bases de dados foi realizada nos seguintes repositórios acadêmicos: *Education Resources Information Center* (Eric); *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc); e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para a seleção dos artigos foram adotados como motores de busca: publicações datadas (últimos dez anos); fonte (*Journal Articles*); produções analisadas por pares e textos completos. Como descritor para o idioma português, foram utilizados (“Mídias Sociais” OR “Redes Sociais” OR “Redes Sociais da Internet”) AND “Educação” AND “Política”. Por sua vez, para o idioma inglês foi usado o seguinte descritor: (“Social Media” OR “Social Networks” OR “Social

Networks of Internet”) AND “Education” AND “Politics”. Durante a busca nas Bases de Dados foram excluídos os trabalhos que não se relacionam com duas ou mais áreas pesquisadas, ou seja, produções que se limitam somente à área de Educação ou Redes Sociais da Internet ou Política.

Foram analisados 21 artigos dos quais 9 são produções nacionais; 2 são da Colômbia; 1 da Austrália, 3 dos Estados Unidos; 1 da África do Sul, 1 da Espanha, 1 do Peru e 1 da Inglaterra.

Foram identificados três conjuntos agrupados por semelhanças temáticas: (a) Políticas Públicas: do conceito aos sujeitos; (b) Redes Sociais da Internet: entre uma nova e uma velha mídia em busca de uma organização social; e (c) Educação e Redes Sociais da Internet: (re)significação dos contextos de aprendizagem para Educação voltada para a cidadania (SANTOS, 2021). Para o presente manuscrito será apresentado o conjunto (c) Educação e Redes Sociais da Internet: (re)significação dos contextos de aprendizagem para Educação voltada para a cidadania.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

As recomendações de Ferreira (2002) acerca das investigações de cunho revisionista das produções científicas, em repositórios científicos, possibilitam compreender as distinções presentes nesse campo, a partir de dois movimentos complementares.

No primeiro movimento, é inventariada a “produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais áreas de produção” (FERREIRA, 2002, p. 265), ou seja, são inventariadas as principais instituições que se dedicam a desenvolver pesquisas sobre temática específica, a expansão ou a regressão das produções da área, os principais pesquisadores, a interlocução dos grupos de pesquisa, entre outros.

No segundo movimento, interessa ao pesquisador questionar-se acerca das características qualitativas que compõem o objeto arrolado nos dados levantados, isto é, é efetivado um processo “arqueológico” no conteúdo dos dados, visando verificar as tendências, as recorrências, as escolhas metodológicas e teóricas, os sentidos e os significados, bem como as junções e as disjunções dos estudos e, sobretudo, tendo como eixo central desse movimento apontar os “cortes” (BACHELARD, 1996) interpretativos do objeto em uma temporalidade e área de conhecimento delimitadas. Em síntese, Ferreira (2002) pontua que, para além da possibilidade de compreender “quando”, “onde” e “quem” produziu específica pesquisa, esse segundo movimento coloca luz sobre a forma pela qual é manifestada a interpretação da comunidade científica em um período e contingência histórico-social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 21 artigos a fim de elaborar a seção “Educação e Redes Sociais da Internet: (re)significação dos contextos de aprendizagem para educação voltada para a cidadania”, tem por objetivo verificar a convergência de um conjunto de artigos (ALMEIDA; VALENTE, 2014; QUEIROZ; BORTOLON; ROCHA, 2017) que discorrem sobre as Redes Sociais da Internet como integração entre contextos de aprendizagem<sup>1</sup> – os formais, informais e não formais.

Na análise dos artigos, ressalta-se que as Redes Sociais da Internet, como representantes do contexto informal, são relevantes recursos na exposição de questões políticas e no engajamento cívico. No tocante à relação entre Educação, Políticas Públicas e Redes Sociais da Internet, os autores (FOX, 2016; RUEDA ORTIZ, 2011; KE; STARKEY, 2014) discutem que o contexto formal de ensino deve ter por meta compreender e aproximar as discussões e as informações confiáveis presentes nas Redes Sociais da Internet (CANO-CORREA; QUIROZ-VELASCO; NÁJAR-ORTEGA, 2017) no desenvolvimento de uma educação para a cidadania (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2016, QUEIROZ; BORTOLON; ROCHA, 2017, KE; STARKEY, 2014; Portanto, a interlocução entre Educação, Redes Sociais da Internet e Políticas se concentram em dois entendimentos: o primeiro voltado para as acepções a respeito dos contextos de aprendizagem; e, no segundo, apresentam-se os caminhos que a integração entre os contextos deve seguir a fim de propiciar uma educação para a cidadania.

## CONCLUSÕES

Na relação entre Educação, Redes Sociais da Internet e Políticas Públicas desenvolvida por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura foi analisada 21 artigos que originaram o conjunto “Educação e Redes Sociais da Internet: (re)significação dos contextos de aprendizagem para Educação voltada para a cidadania”. Tal conjunto temático, ilustrou dois entendimentos: o primeiro voltado para as acepções a respeito dos contextos de aprendizagem; e, no segundo, apresentam-se os caminhos que a integração entre os contextos deve seguir a fim de propiciar uma educação para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Relatório Projeto Laboratório de Pesquisa em Educação Digital** – LAPED, São Paulo: PUC SP. 2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não formal por meio de tecnologias digitais.** *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 2, p. 1162-1188, 2014.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo; MORAIS, Jennifer Azambuja de. **Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no Sul do Brasil.** *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 989-1008, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CANO-CORREA, Ana-María; QUIROZ-VELASCO, María-Teresa; NÁJAR-ORTEGA, Rosario. College Students in Lima: Politics, Media and Participation. **Comunicar: Media Education Research Journal**, v. 25, n. 53, p. 71-79, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** *Educação & Sociedade*, v. 23, 2002.

FOX, Christine. *Who is my neighbour? Unleashing our postcolonial consciousness.* **International Education Journal: Comparative Perspectives**, v. 15, n. 3, p. 57-76, 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

KE, Lin; STARKEY, Hugh. Active citizens, good citizens, and insouciant bystanders: The educational implications of Chinese university students' civic participation via social networking. **London Review of Education**, v. 12, n. 1, p. 50-62, 2014.

QUEIROZ, Diego Felipe Souza; BORTOLON, Paula Chagas; ROCHA, Rita de Cássia Machado da. As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar facilitadas pelas tecnologias interativas. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, n. 25, p. 1-22, 2017.

RUEDA ORTIZ, Rocío. **De los nuevos entramados tecnosociales:** emergencias políticas y educativas. *Folios*, n. 33, p. 7-22, 2011.

SANTOS, Priscila Costa. **Redes sociais da internet e políticas públicas educacionais:** influências recíprocas. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO CONTEXTO PANDÊMICO CAUSADO PELA COVID-19

Priscila Lopes Garcia de Oliveira Gengo; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

### RESUMO

Este artigo propõe-se a analisar a formação de professores desenvolvida no período pandêmico, por uma instituição de ensino privada de São Paulo. Apresenta-se aqui o processo de formação docente desenvolvido no período de investigação desta pesquisa, para que se identifique se as concepções e características das metodologias ativas enfocadas na formação em serviço realizada na escola alteraram a prática ou a concepção dos professores no contexto do ensino remoto ou misto. O referencial teórico versa sobre a formação continuada e sua articulação com a “formação em serviço” a partir dos estudos de Paulo Freire, Maria Elizabeth Almeida e José Armando Valente, dentre outros. A metodologia de pesquisa tem uma abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio de gravações de três aulas e três entrevistas de estimulação de recordação com três professores do 6º ano do ensino fundamental no contexto do ensino remoto e misto causados pela Pandemia do Covid-19 e a análise de dados por meio de uma análise de Prosa orientada pela proposição de Marli André.

**Palavras-chave:** formação docente; pedagogia ativa; metodologias ativas; ensino remoto; tecnologias digitais.

### INTRODUÇÃO

Em virtude da Pandemia causada pela Covid-19, toda a formação docente realizada no período de investigação da pesquisa tratada neste texto realizou-se em ambiente virtual majoritariamente síncrono, sob a organização do coordenador pedagógico do ensino fundamental de anos finais e da autora desta pesquisa, que atua na instituição investigada como Diretora Pedagógica. As reuniões de formação de professores foram ora mediadas e conduzidas pela pesquisadora junto com o coordenador pedagógico e ora mediada por convidados e especialistas nos assuntos. Os temas trazidos para a formação de professores inicialmente eram escolhidos pela equipe de gestão escolar a partir daquilo que entendiam como necessidade naquele momento.

Contudo, no decorrer desta pesquisa, em conversa com os sujeitos pesquisados, entendeu-se a importância de dar voz aos professores, ouvindo quais as demandas percebidas em salas de aula. Muitas dores enfrentadas por toda a equipe pedagógica tinham relação com a aula que naquele momento era realizada de forma virtual, gravada e de certa forma “analisada” por toda a família, ser



interpretada como bagunçada ou sem a regência do professor, uma vez que as metodologias ativas promovem a descentralização do ensino e, ao contrário disso, mobilizam a autonomia do aluno na busca pelo conhecimento. Portanto a insegurança para explorar as metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) era eminente para alguns professores, fazendo com que utilizassem as ferramentas que mais dominavam, ainda que isso significasse apenas uma transposição do físico para o digital.

Embora as aulas necessariamente acontecessem de forma remota para todos até fevereiro de 2021 e mistas posteriormente, com parte dos alunos frequentando a escola fisicamente e parte dos alunos em casa participando da mesma aula, as reflexões e discussões trazidas pela diretora para as reuniões de formação docente consideravam as duas realidades. Nessas reuniões era problematizada a necessidade de uma transformação digital que olhasse para as tecnologias como uma possibilidade de transformação efetiva e não apenas de reprodução do que já era realizado presencialmente no digital, afinal o ambiente digital impulsionava uma nova concepção de currículo, com vistas a um aprendizado colaborativo e cooperativo com colegas de classe e professores e também em rede, pois amplia as possibilidades de interação, conexão e busca pelo conhecimento.

A formação docente realizada para professores do segmento investigado, também continha uma relação dialógica da pesquisadora com os participantes da pesquisa. A pesquisadora buscava entender se as inter-relações entre as práticas observadas e a formação desenvolvida com o uso de TDIC associado com metodologias ativas, bem como identificar indicadores de mudança nas concepções e quiçá na prática dos professores a partir desse diálogo e das problematizações.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa realizada em uma escola particular da zona sul de São Paulo com vistas a investigar as práticas pedagógicas de três professores do 6º ano do ensino fundamental, no contexto do ensino remoto causado pela Pandemia do Covid-19. Utiliza-se uma metodologia de coleta de dados denominada entrevista de estimulação de recordação com o objetivo de entender se a formação em serviço realizada pela escola oportunizou ações reflexivas e mudanças de concepções dos professores, bem como se evidenciou o uso de metodologias ativas e de TDIC. A coleta de dados consiste na transcrição da gravação de três aulas remotas de cada professor participante e na transcrição das três entrevistas de estimulação de recordação (PACHECO,1995). A análise dos dados foi desenvolvida com apoio na “análise de prosa” (ANDRÉ,1983) sobre as transcrições das aulas ministradas é das entrevistas feitas com os professores.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a década de 1990, pensadores como Imbernón, Schon, Nóvoa e Freire, dentre outros, defendiam a emancipação do professor como um sujeito que deve ter voz, no sentido de fazer suas próprias escolhas, ser ouvido e considerado como um sujeito também pesquisador. Portanto, para eles refletir sobre a própria prática é uma forma de se desenvolver cognitivamente e de ressignificar a sua ação em sala de aula. Nessa ótica é oportunizado ao professor a construção de seu conhecimento profissional a partir de suas experiências e saberes e através da compreensão e reorganização de suas atividades

Para Paulo Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40). Por sua vez, as ideias de Schon (1992) coadunam com o que Freire coloca e versam sobre o conhecimento que pode emergir de forma espontânea de situações nunca antes vividas, desafiadoras ou de conflito. Isso mostra que aquilo que nasce de uma experiência ou vivência de determinada situação deve ser refletido e reconsiderado pelo professor em novas práticas.

Por conseguinte, é importante pensar na formação do docente que perpassa pelo conhecimento específico do componente curricular ou daquela área, pela prática profissional, mas também pelas tecnologias e pelo compromisso com a aprendizagem de todos. É preciso que os professores passem por experiências em sua formação que possam ser referência para suas práticas em sala de aula. Esta pesquisa se dá em uma instituição privada que estimula e apoia que professores estejam se aprimorando continuamente, mas que ainda assim percebe a dificuldade que os professores têm de realizar a sua formação continuada fora da sua jornada de trabalho, pois as atividades do professor não terminam na sala de aula. Diante de todos os empecilhos como a ampla jornada do professor, o fato de alguns não trabalharem exclusivamente para uma única escola, o investimento financeiro, a logística de horários dentre outros fatores, entende-se como primordial a formação continuada em serviço.

A necessidade de continuar a aprender mesmo depois de formado, tem sido atualmente a tônica do mercado produtivo. As pessoas que estão hoje em qualquer tipo de serviço sabem que devem estar se aprimorando constantemente como forma de se manterem atualizadas e de vencerem novos desafios. Neste sentido, a aprendizagem continuada apresenta-se como uma condição necessária para manter a posição de trabalho que elas ocupam. (VALENTE, apud KUIN, 2012, p.92)

A reflexão conjunta dos professores nesses momentos de formação e o compartilhamento de boas práticas e também daquelas que porventura falharam nas suas finalidades, mas suscitaram relevantes lições e aprendizados, resultou em um ambiente de aprendizagem coletivo, que propiciava a reflexão sobre a ação e

encorajava alguns professores a mudarem suas práticas. Para Kuin (2012) a formação em serviço deve estar disponível principalmente dentro do horário em que o professor estiver à disposição da instituição enquanto a formação continuada não tem essa regra. Na escola investigada focamos a pesquisa na formação em serviço desenvolvida dentro do espaço e tempo escolar, seja ele virtual ou presencial. Há um querer muito grande da escola de que todos os professores possam cada vez mais fazer uso das TDIC, bem como de metodologias de ensino que possam atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também um respeito e apoio para que o professor se desenvolva nas suas áreas de pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento, na fase de análise dos dados. No entanto, alguns dados preliminares já puderam ser evidenciados, como por exemplo a contribuição da “homologia de processos” na formação em serviço. Outro dado analisado diz respeito ao isomorfismo pedagógico nos momentos de formação, que também contribuíram para a mudança de paradigma dos professores:

*“Eu aprendi a fazer vídeos pelo Youtube na formação docente oferecida pela escola. Cada professor fez seu vídeo na hora, lembra? Porque a gente tem muita coisa à disposição, e a gente evita, né? Com receios... [aperta os olhos] Então, mas eu aprendi como podemos gravar vídeos do Youtube e postar, e essa postagem não ser pública, aí fiquei mais confortável! Ela é só para quem você listar ou enviar o link... Desde então eu uso direto! Outro dia eu mandei um vídeo do Youtube para uma colega mostrando como eu tinha feito também uma atividade, porque eu sei que se eu mandar pelo Youtube ela vai receber pelo Zap vai abrir e entrar na hora! Não vai precisar colocar para carregar, entendeu? Então é muito prático né... depois que eu aprendi essa coisa de fazer vídeos...[sorrisos]”  
(Professor 1)*

No discurso acima, o Professor 1 relata que aprendeu a fazer vídeos do Youtube durante a formação de professores em serviço, fazendo. Se queremos um aluno ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem, assim também propusemos que fosse feito com os professores. Na análise de prosa realizada nesse trecho nota-se a expressão de receio quando o professor “aperta os olhos” para falar que embora tenha muita coisa à disposição, evita utilizá-las. Em uma aula remota o professor acabou muitas vezes optando por algo que já dominava ao invés de buscar diferentes possibilidades.

## CONCLUSÕES

Espera-se que essa pesquisa possa ampliar os conhecimentos dos docentes permitindo aos mesmos aprender sobre a necessidade de incorporação do uso das

metodologias ativas em suas práticas e a compreensão e reconhecimento do quanto essas novas práticas estão em consonância com a cultura digital, o contexto social atual e com as necessidades da educação, podendo agregar o uso de TDIC e metodologias ativas de forma significativa ao seu trabalho, ao currículo escolar e a aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUIN, S. **Dimensões do tempo na formação online de educadores**. 2012. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/9652/1/Silene%20Kuin.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

PACHECO, José Angel. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 31 out. 2022.

# POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA (BA)

Thais Almeida Costa

## RESUMO

Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são uma forma dos municípios consorciarem-se visando encontrar soluções comuns e locais para as políticas públicas em educação. O ADE da Chapada Diamantina é considerado um caso diferenciado de cooperação territorial em função dos princípios, metodologia e modo de organização da iniciativa, pautado, dentre outros elementos, na participação popular. Nesse ínterim, delineia-se o objetivo geral de estudo da presente pesquisa, que consiste em analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, pautada nos princípios da justiça curricular. A investigação apresenta abordagem qualitativa garantindo o contato da pesquisadora com o contexto investigado, que aconteceu, inicialmente, com a realização de uma pesquisa exploratória. A partir do contato com o campo, foram definidos os demais caminhos metodológicos e instrumentos de coleta de dados: análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas com representantes gerais do ADE da Chapada, representantes de profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as escolares), prefeitos/as e secretários/as de educação de três municípios integrantes da iniciativa. A partir dos dados coletados defende-se que o conceito de justiça curricular (PONCE, 2018), na articulação com o conceito de justiça social (FRASER, 2012), seja considerado como *conceito-chave* nas pesquisas críticas sobre política curricular, vinculado a uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

**Palavras-chave:** Arranjo de Desenvolvimento da Educação; Currículo; Justiça Curricular; Participação; Democracia.

## INTRODUÇÃO

Por Arranjos de Desenvolvimento da Educação compreende-se a atuação de um grupo de municípios, com proximidade geográfica, características sociais e educacionais semelhantes, que buscam trocar experiências, planejar em conjunto para solucionar colaborativamente dificuldades na área da educação (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 9/2011).

Nos municípios que integram ADE da Chapada Diamantina, por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*, disparado em anos eleitorais, são realizados fóruns escolares, debates coletivos com a participação da comunidade escolar, candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as, a partir de uma questão

eminentemente curricular: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* A partir da sistematização das reivindicações coletivas, os/as candidatos/as a prefeito/a assinam publicamente um termo de compromisso, garantindo a execução das propostas elencadas, e, quando eleitos/as, têm as ações do governo municipal monitoradas e avaliadas pela Comissão de Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação (CAAFE), composta por representantes das escolas e comunidade, tendo em vista a qualificação das políticas públicas educacionais a partir do diálogo permanente. Nesse ínterim, delinea-se o objetivo geral de estudo da pesquisa: analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, pautada nos princípios da justiça curricular.

Como objetivos específicos estabelecem-se: a) realizar revisão sistemática de literatura sobre os temas “arranjos de desenvolvimento da educação” e “currículo”; b) investigar a organização do ADE da Chapada Diamantina, identificando os princípios que originaram a sua fundação, as contradições e os desafios enfrentados ao longo da trajetória; c) analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* realizada em municípios integrantes do ADE da Chapada Diamantina, buscando compreender em que medida possibilita a participação democrática dos/as profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares) na definição de qual educação pública desejam; d) analisar, nos registros dos fóruns de educação *Dia E*, dos municípios do ADE da Chapada que realizaram a ação em 2020, as demandas apresentadas pela comunidade escolar na articulação com as dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática; e) compreender, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, as possíveis aprendizagens democráticas, desafios vivenciados e variáveis que interferem no processo de *Mobilização Sociopolítica*.

## **METODOLOGIA**

Ao almejar os objetivos anteriormente descritos, a primeira etapa de coleta de dados consistiu na realização de onze entrevistas semiestruturadas, utilizando a plataforma Zoom, com sujeitos que pudessem relatar o processo histórico de constituição do Arranjo da Chapada Diamantina e do processo de *mobilização sociopolítica*. Após as primeiras entrevistas, a compreensão aprofundada sobre o processo ocorreu por meio da análise documental dos registros dos últimos Fóruns de Educação, *Dia E*, dos oito municípios que o realizaram em 2019, onde estão documentados os anseios e desejos da comunidade para a educação pública. O aprofundamento da coleta de dados foi assim realizada: a) entrevistas semiestruturadas com prefeitos e/ou secretários de educação de três municípios selecionados; b) observação participante, por meio da plataforma Zoom, do processo de composição e formação das CAAFEs em cada um dos municípios

selecionados; c) observação participante, por meio da plataforma Zoom, de dois encontros interterritoriais das CAAFEs, com a participação de representantes de todos os municípios do ADE; c) realização de entrevistas semiestruturadas com representantes de professores/as, coordenação pedagógica, direção pedagógica e técnicos/as das secretarias de educação que atuam nas CAAFEs dos três municípios selecionados.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Aborda-se o debate sobre política educacional e ciclo de políticas tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça social (FRASER, 2012) e justiça curricular (PONCE, 2018). A justiça curricular, bem como as suas dimensões (conhecimento, cuidado e convivência democrática), são apresentadas como referencial teórico de análise de políticas de currículo a partir de dois eixos de discussão: a) análise sobre a macro política curricular brasileira no contexto de produção da Base Nacional Curricular Comum, apontando suas contradições e desafios; b) análise sobre a micropolítica curricular no contexto de produção participativa da *mobilização sociopolítica* do ADE da Chapada

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foi possível perceber, no contexto de produção curricular da *mobilização sociopolítica* do ADE da Chapada, a emergência proposições curriculares alinhadas às dimensões da justiça curricular (PONCE, 2018), essenciais para alcance da justiça social (FRASER, 2012). Observou-se a constituição de um contexto de produção de política de currículo participativa, onde se disputam sentidos curriculares e constroem-se aprendizagens alicerçados nas seguintes proposições: a) Sobre a dimensão do conhecimento, evidenciou-se a demanda por conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças culturais e o diálogo entre os diversos saberes existentes, atrelados a epistemologias promotoras da justiça cognitiva e inclusão social; b) Sobre a dimensão do cuidado, observou-se a afirmação e luta pelos direitos essenciais, face à exigência de um Estado responsivo às necessidades educacionais e sociais, alinhando-se às demandas de justa distribuição igualitária dos recursos educacionais, para redução das desigualdades; c) Sobre a dimensão da convivência democrática observou-se a luta pela democratização das relações sociais, para que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática da educação e fortalecimento da participação coletiva, exigindo-se representatividade no interior da escola e fora dele. As aprendizagens democráticas produzidas nesse contexto são essenciais para as lutas por representação, fortalecimento político necessário para alcance da justiça social.

## **CONCLUSÕES**

Na defesa por políticas de currículo progressistas, na contramão da BNCC, alinha-se ao sonho por justiça social enquanto horizonte da justiça curricular, construção de um currículo contra-hegemônico pautado nos interesses dos grupos com menor vantagem (CONNELL, 1995). Defende-se que as pesquisas críticas sobre política curricular tenham a justiça curricular como *conceito-chave*, conceito que possibilite discutir as lutas de poder e intenções presentes em qualquer contexto de produção curricular, tendo em vista a construção de uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9, de 30 de agosto de 2011. **Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8851-pcebo09-11-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pcebo09-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 31/05/2019.

CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Herder Editorial. Edição do Kindle (Spanish Edition), 2012.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html> Acesso em: 13/10/2020.



## OS ESPAÇOS PARA O CIBERESPAÇO: ATUAÇÃO E DESAFIOS DOS EDUCADORES DOS ESPAÇOS DE TECNOLOGIAS E ARTES DO SESC SÃO PAULO DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19

Sergio Segal Cardoso da Silva

### RESUMO

A pesquisa intitulada: *Dos Espaços par o ciberespaço: atuação e desafios dos educadores dos Espaços de Tecnologias e Artes do Sesc São Paulo durante a pandemia de Covid 19*, tem como objetivo fazer um retrato analítico sobre a atuação dos educadores dos Espaços de Tecnologias e Artes do Sesc SP no ambiente virtual em meio a urgência instaurada pela pandemia de Covid 19 que assolou o mundo. Apoiado em entrevistas semiestruturadas com educadores de diferentes unidades do Sesc no estado, reflexões acerca da prática do próprio autor participante articuladas com uma análise documental de publicações e documentos institucionais que orientaram as ações do Sesc SP e que balizaram as ações dos Espaços de Tecnologias e Artes durante o período investigado e os materiais diversos das ações realizadas disponíveis nas redes do Sesc SP, foi possível a análise qualitativa narrativa sobre os aspectos mais importantes que impactaram na atuação dos educadores. A análise e interpretação dos dados apontaram o entendimento de que mais importante do que discorrer sobre possíveis modelos ou métodos de ensino a distância para educação não formal, deve-se focar nos processos de aprendizagem considerando a diversidade de atores envolvidos e tecnologias utilizadas gerando processos de aprendizagem abertos e mais significativos.

**Palavras-chave:** Currículo; educação não formal; tecnologias e artes; pandemia; ensino a distância.

### INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2020 e 2021 o mundo vivenciou uma crise humanitária de escala global desencadeada por uma pandemia que se arrasta até os dias atuais. Por estas terras, em um Brasil afundado em uma crise política, ética e social, causada em grande parte pelo golpe de 2016, que derrubou a primeira presidenta da história do país, e que segundo Ponce e Araújo (2021) atrelada a farsa jurídica denominada Lava Jato escancarou a escalada de uma política desastrosa, odiosa e desumana fomentada por setores da elite e da classe média, enfrentou nesses últimos anos umas uma das piores crises institucionais e econômicas da história republicana do país. Com um saldo de mais de 660.000 mortes a pandemia no País com repercussões complexas que ultrapassaram a esfera da saúde pública gerando imensuráveis impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

Dado esse contexto, este artigo apresenta um resumo de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento que pretende investigar os desafios postos pelo acontecimento pandêmico aos educadores de Tecnologias e Artes do Sesc São Paulo, que impedidos de realizar atividades presenciais em meio a urgência instaurada e às medidas restritivas e de distanciamento social impostas, tiveram que adaptar currículos e desenhar pela primeira vez atividades e materiais de apoio diversos com a intenção de propiciar processos de aprendizagens exclusivamente para ambiente virtual. O programa Espaço de Tecnologias e Artes, ETA é um programa de educação não formal do Sesc São Paulo, voltado para favorecer o acesso às tecnologias e às artes ao público em geral, através de processos educativos em que a criatividade, a investigação, a reflexão crítica, o desenvolvimento artístico e o encontro são os principais pilares.

A pesquisa tem por objetivo fazer um retrato analítico e interpretativo de como os educadores dos Espaços de Tecnologias e Artes do Sesc São Paulo vivenciaram a transição para o ambiente virtual em meio a urgência instaurada pela pandemia de COVID-19. Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativa narrativa, metodologia usual nos estudos sobre educação. Apoiado em entrevistas com os sujeitos participantes e a partir da minha própria narrativa, procura-se evidenciar as aprendizagens dos educadores, articuladas com os conhecimentos acerca das novas tecnologias de educação, contribuindo para os debates em torno dos currículos para educação não formal.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresentada tem caráter básico exploratório. Empregou um método qualitativo narrativo exploratório para estudar as articulações teórico-práticas das ações educativas realizadas pelos educadores dos Espaços de Tecnologias e Artes do Sesc SP no ambiente virtual, no contexto de urgência ocasionado pela pandemia de COVID-19 no ano de 2020. A proposta foi de realizar um exercício interpretativo das narrativas dos participantes da pesquisa, coletada a partir da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com os educadores de tecnologias e artes de diferentes unidades do Sesc SP e minhas próprias reflexões narradas enquanto autor participante. Por fim, recorreremos ao método documental para analisar documentos institucionais que orientaram as ações do Sesc SP e que balizaram as ações dos Espaços de Tecnologias e Artes durante o período investigado e os materiais diversos das ações realizadas disponíveis nas redes do Sesc SP.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

A pesquisa valeu-se das definições de Pierre Lévy (2010) sobre o conceito de ciberespaço e das contribuições de Lucia Santaella (2013) para contextualizar novos processos de aprendizagem abertos que têm surgido com a evolução das redes tecnológicas da Web e o advento dos dispositivos móveis. Para trazer luz sobre e

refletir sobre os processos de aprendizagens considerados como práticas de educação-não formal recorreremos aos ensinamentos da professora Maria da Glória Gohn sobre o tema. Seguindo método proposto por Bardin (1977) puderam ser realizadas as análises interpretativas dos dados coletados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante a pesquisa foi possível observar que a autonomia dos educadores para experimentar diferentes formatos e métodos de ativação dos recursos digitais proporcionou uma grande aprendizagem de uso dos recursos, mídias, linguagens, tecnologias e metodologias disponíveis e suas potencialidades. O caráter exploratório da pesquisa tem revelado uma mudança qualitativa nos processos. Percebeu-se que mais do que reproduzir formatos de aulas presenciais para uma simples transmissão on-line as ações dos Espaços de Tecnologias e Artes do Sesc SP têm apontado para novos paradigmas de construção dos conhecimentos e constituição de saberes assim como proposto por Lévy (1999). A pesquisa também trouxe contribuição para os estudos sobre web-currículos, que Segundo Bianconcini (2019) é o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação e implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Outro ganho significativo foi o aumento do alcance territorial das iniciativas locais de cada unidade do Sesc SP, que na rede venceram os limites territoriais físicos. As conclusões até aqui apontam que mais importante do que discorrer sobre possíveis modelos ou métodos de ensino a distância para educação não formal, deve-se focar nos processos de aprendizagem considerando toda diversidade de atores envolvidos e tecnologias utilizadas.

## **CONCLUSÕES**

Por fim, acreditamos que a pesquisa apresentou alguns subsídios úteis, que podem contribuir com os debates pós-pandemia em torno de temas pertinentes ao currículo, às práticas de arte-educação a distância, de letramento digital e ações educativas das instituições culturais e de ensino não formal no ciberespaço. A oportunidade de desenvolver essa pesquisa apresentou a possibilidade de articular reflexões sobre conhecimentos teóricos que implicam diretamente no aprimoramento profissional dos envolvidos, assim como almeja subsidiar outros pesquisadores, educadores e interessados nos temas relacionados. Sem dúvidas investigar os efeitos do evento pandêmico nas dimensões do ensino é fundamental para estimular a produção de novas estratégias frente os enormes desafios e incertezas que a pandemia trouxe.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

BADIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Rocha. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Campinas: Revista Ensino Superior, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao> Acesso em: 06 de out. 2021.

## HIBRIDISMO E CURRÍCULO: NARRATIVAS DA PANDEMIA

Verônica Martins Cannatá

### RESUMO

Esta pesquisa narrativa investigou o hibridismo, o currículo e suas influências nos campos de atuação, de conectividade e de aprendizagem em rede a partir da seguinte questão-problema: como se aplicaram, a partir da pandemia da COVID-19, os conceitos de hibridismo em um contexto de educação básica, e a que legados chegamos após as experiências educacionais vividas nesse período? A pesquisa contextualiza a cultura escolar, a cultura digital e como se estabeleceu o hibridismo numa instituição privada. As histórias vividas pela autora, pelos professores e pelos alunos vinculados à mesma instituição foram analisadas no recorte temporal de março de 2020 a março de 2022. A pesquisadora analisou também os protocolos de comunicação elaborados pela instituição que circularam para orientar as ações tanto no período de educação remota como nos momentos do chamado híbrido. Com a abordagem hermenêutico- fenomenológica de Maximina Freire (2010; 2012; 2017; 2019) como base metodológica, este estudo tem como suporte a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), apoiando-se também nos princípios teóricos da abordagem biográfica de Delory-Momberger (2012), Passeggi (2011; 2016) e Larrosa (1999; 2020). Os aportes teóricos fundamentam-se, entre outros, nos conceitos de currículo, *web* currículo e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); na cultura digital e na aprendizagem ubíqua; nas metodologias ativas e nas estratégias de aula; no hibridismo, fundamentações e desdobramentos. Analisou-se, também, se houve ou não transformações curriculares e em quais zonas de intersecção a tecnologia impactou, impacta ou impactará o currículo durante ou após a pandemia.

**Palavras-chave:** currículo; web currículo; educação básica; narrativa

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Formação de Educadores com suporte em meio digital, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

Na educação básica, no ano de 2020, a complexidade das aulas se adensava no sistema híbrido. Professores reuniram ferramentas, tutoriais e forças para dar conta da docência, aportados nas TDIC. Alunos privilegiados seguiram conectados e estudando remotamente. Alunos não privilegiados seguiram desconectados e aguardando. Famílias em *home office* equilibram papéis improvisados para um *homeschooling'* adaptado, e a escola, no estado de São Paulo, após quase um ano de portas fechadas, reabriu como um *'serviço essencial'* à comunidade. O período

pandêmico escancarou a desigualdade social entre o público e o privado, a urgência da formação docente, a adequação do currículo prescrito para o ensino emergencial remoto e o fortalecimento da educação em rede. Manter a sanidade e o exercício da docência nos anos 2020 e 2021 foi um ato de resistência!

Esta pesquisa qualitativa teve como *objetivo geral* investigar o hibridismo e seus impactos no campo de atuação, de conectividade, de aprendizagem em rede e de concepções metodológicas; além de contextualizar a cultura escolar e como se estabeleceram os hibridismos numa escola privada, centenariamente tradicional e presencial. A questão problema norteadora da tese é: como se aplicaram os conceitos de hibridismos em um contexto de educação básica, a partir da pandemia da COVID-19, e a que legados chegamos após as experiências educacionais vividas neste período? Faz-se necessário mencionar que, embora esta pesquisa seja nomeada como qualitativa,

não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos, ou, seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

É no entorno da pandemia da COVID-19 que este estudo se desenvolveu, pois além do medo da contaminação de um vírus dissimulado e arrogante, que levou milhares à morte e contaminou milhões pelo mundo, houve também a convocação à escola para a necessidade urgente de adaptação para ensino emergencial remoto. Não houve tempo para preparação, capacitação ou reflexão. Tudo era para ontem: desde a apropriação de ferramentas e plataformas digitais, às aulas presenciais *ajetadas* para o virtual; da escola, alunos e famílias tentando sobreviver entre um decreto e outro, um noticiário e outro, uma dor e outra e a certeza de que "nada será como antes amanhã..." (NASCIMENTO; RIBEIRO, 1972).

## **METODOLOGIA**

As pesquisas qualitativas, segundo Chizzotti (2014, p. 26) "não têm um padrão único" por admitirem que a "realidade é fluente e contraditória", dependendo assim da concepção, dos valores e dos objetivos pelo prisma do pesquisador. A investigação sobre como se consolidaram os conceitos de hibridismos na educação básica e sua aplicabilidade terão como contexto a análise temporal de dois anos (março de 2020 a março de 2022) na escola na qual trabalho há mais de quinze anos.

Segundo Chizzotti (2021)<sup>2</sup>, "pesquisa é uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e as coerências de um conjunto". É nesta perspectiva que se pretende ainda investigar as transformações curriculares e em quais zonas de intersecção e conectividade a tecnologia influenciou o currículo durante ou pós pandemia. A importância do recorte temporal, delimitando os focos da investigação

decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada (ANDRÉ, 2013, p. 99).

Com a abordagem hermenêutico-fenomenológica de Maximina Freire (2010; 2012; 2017; 2019) como base metodológica, considera-se que a descrição e interpretação dos fenômenos leva à essência da experiência vivida. Este estudo tem como suporte a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), apoiando-se também nos princípios teóricos da abordagem biográfica de Delory-Momberger (2012), Passegi (2011; 2016) e Larrosa (1999; 2020).

O desenvolvimento desta pesquisa analisou os protocolos e circulares/comunicados<sup>3</sup> elaborados pela instituição, que circularam na escola para orientar as ações tanto no período de Educação remota como nos momentos do chamado híbrido e o que virá a seguir no pós-pandemia, abrangendo o período de março/2020 a março/2022.

Ademais, foram realizadas entrevistas com questões abertas para análise na perspectiva hermenêutico-fenomenológicas com 20 professores e com 20 alunos do ensino médio da instituição. A favor da escolha, explico que primeiramente pensei no número simbólico de participantes: 20 professores mais 20 alunos que, colocando um numeral ao lado do outro, formam 2020, ano marcante para o mundo e em especial, para a educação.

Além da simbologia numérica, a escolha trata-se também de se referir a uma amostragem frente ao número de professores (aproximadamente 450) e de alunos (aproximadamente 4550) da escola na qual ambos e a autora fazem parte.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Os fundamentos e os aportes teóricos deste estudo apoiam-se nos seguintes autores, conforme mostra o *Quadro 1*:

*Quadro 1*: Referencial teórico da tese

Eixos	Fundamentos e aportes teóricos referenciados
Educação	BRUNO, Adriana Rocha (2021); DEWEY, John (1938, 1971); FREIRE, Paulo (1982; 1991; 2000); MORAN, José (2015); NÓVOA, Antônio (2015; 2021; 2022); PERRENOUD, Philippe (2013)

Educação e Tecnologia	BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (2015); HORN, Michael B.; STAKER, Heather (2015); ROJO, Roxane H. S. (2107)
Currículo	CHIZZOTTI, Antonio (2012; 2014; 2021); CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa (2018); OLIVEIRA, Inês B. (2003; 2013); PONCE, Branca Jurema (2012; 2010); SACRISTÁN, José Gimeno (2013; 2015)
Currículo e Tecnologias	ALMEIDA, Fernando J. (2009; 2019; 2020); ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (2003; 2004; 2011; 2017; 2019; 2020; 2021; 2022); CASALI, Alípio (2020); CHIZZOTTI, Antonio (2020); SILVA, Maria da Graça Moreira da (2011); VALENTE, José Armando (2011; 2015; 2017; 2019; 2021)
Tecnologia	LE MOS, André (2006; 2021); LÉVY, Pierre (1993); VIEIRA PINTO, Álvaro (2005)
Espaço e Sociedade	BHABHA, Homi (1998); BAUMAN, Zygmunt (2008); HARARI, Yuval Noah (2018); LATOUR, Bruno (1994; 2019; 2021); SANTOS, Boaventura de Sousa (1999; 2020)
Complexidade	MORIN, Edgar. (2002; 2007; 2008)
Metodologia	ANDRÉ, Marli (2013); CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael (2011); DELORY-MOMBERGER, Christine (2016); BRUNER, Jerome (2002); LARROSA, Jorge (1999 2020); FREIRE, Maximina Maria (2010; 2012; 2017; 2019); PASSEGGI, Maria da Conceição. (2011; 2016) LARROSA, Jorge (1999; 2020)

Fonte: a autora, 2021.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas coletadas (ainda em processo de análise) apontam evidências sobre as experiências vividas por professores(as) e alunos, durante a pandemia da COVID-19, no período de março de 2020 a março de 2022.

A escolha dos participantes desta pesquisa vai ao encontro do conceito denominado por Fish (1980, p. 14) de comunidade interpretativa, ou seja, comunidades “formadas por aqueles que compartilham estratégias interpretativas”. De acordo com Lourenço (2013), Fish enaltece a contribuição de comunidades interpretativas ao afirmar que “na verdade, são as comunidades interpretativas, ao invés do texto ou do leitor, que produzem significados e são responsáveis pelo surgimento de características formais” (FISH, 1980 p. 14 *apud*. LOURENÇO, 2013 p. 167). Para Fish (1980), o contexto frequentemente inclui a



intencionalidade autoral, embora não esteja limitado a isso. Fish afirma que interpretamos porque somos parte de uma comunidade interpretativa que nos fornece uma forma particular de ler um texto e de analisar um fato (CANNATÁ, 2017).

As entrevistas com os professores tiveram como ponto de partida a seguinte questão: pensando na sua profissão, se pudesse escolher uma única palavra para o que viveu na pandemia, qual seria? A seguir, na *Figura 01*, emergem de forma representativa, uma nuvem com as palavras escolhidas pelos(as) professores(as) (algumas palavras foram agrupadas por semelhança):

*Figura 01:* A pandemia em uma palavra, pelo olhar dos(as) professores(as)



A word cloud representing the words chosen by teachers. The words are: Dedicção (green), Acolhimento (purple), Resiliência (green), Desafio (green), and Mudança (orange).

Fonte: a autora, 2022.

Assim como foi feito com os professores, as entrevistas com os alunos tiveram como ponto de partida a seguinte questão: pensando na escola, se pudesse escolher uma única palavra para o que viveu na pandemia, qual seria? A seguir, na *Figura 02*, emergem, de forma representativa, uma nuvem com as palavras escolhidas pelos alunos (algumas palavras foram suprimidas por serem sinônimos):

*Figura 02:* A pandemia em uma palavra, pelo olhar dos alunos



A word cloud representing the words chosen by students. The words are: Tensão (red), Difícil (blue), Medo (red), Insegurança (red), Sobrecarga (small red), Adaptação (green), Crescimento (purple), Solidão (orange), Novo (green), and Tédio (red).

Fonte: a autora, 2022.

A partir das nuvens de palavras, é possível interpretar que se nós, professores, perdemos o chão da sala de aula e tivemos nossas inseguranças sobre o fazer pedagógico, que foi ajustado para o ensino emergencial remoto, é notório que do outro lado eles perderam o espaço físico, a segurança da rotina e a interação presencial com seus professores e com os colegas.

Além da amostragem parcial do resultado aqui descrito, professores e alunos responderam doze questões que estão sendo analisadas por meio de rotinas de organização e interpretação da abordagem hermenêutico-fenomenológica (M. FREIRE, 2010, p. 25).

## CONCLUSÕES

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento.

## AGRADECIMENTO

Agradeço à CAPES pelo benefício "Taxa CAPES/PROSUP", que possibilita melhores condições para o desenvolvimento da minha pesquisa, estendendo este agradecimento ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ao Professor Doutor Alípio Casali, coordenador do curso e à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini T. M. P. de Almeida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de Educadores com suporte em meio digital**. CNPq. Grupo de Pesquisa. 2003. Disponível em: [encurtador.com.br/tMNWZ](http://encurtador.com.br/tMNWZ). Acesso em: 28 fev. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão Digital do Professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Currículo e tecnologias em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos** (2022, no prelo).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A crise educacional gerada pelo Covid 19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. In ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico] - São Paulo: EDUC, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

CANNATÁ, Verônica Martins. **Ensino híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino.** 2017. 158 p. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: [encr.pw/dfXU6](http://encr.pw/dfXU6). Acessado em 13 mar. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Prolegômenos ao conhecimento humano.** Epistemologia e educação. PUC-SP: Pós-graduação. Educação: Currículo. 2021. Disponível em: [encurtador.com.br/wJO8g](http://encurtador.com.br/wJO8g). Acessado em 13 mar. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. Tempos incertos. In ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes.** Trajetos educativos [recurso eletrônico] - São Paulo : EDUC, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FISH; Stanley. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. Harvard University Press, 1990.

FREIRE, Maximina Maria. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.** Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico- Fenomenológica. São Paulo, SP. p.1-29. 2010.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.: STREINGHETA, L. M. (orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** 1ed. Life Editora, 2012.

FREIRE, Maximina Maria. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In FREIRE,

Maximina Maria; BRAUER, Karin Claudia Nin; AGUILAR, Gabriel (orgs.). **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações**. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2017.

FREIRE, Maximina Maria. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica e a linguística aplicada**. LAEL PUC-SP, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uRz\\_k\\_fKumE&t=54s](https://www.youtube.com/watch?v=uRz_k_fKumE&t=54s). Acesso em: 22 mar. 2022.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURENÇO, Daiane da Silva. **Desconstruindo o conceito de “leitor ideal”**: uma abordagem teórica sobre o papel de leitores de narrativas. Disponível em <https://goo.gl/y2w7E5>. Acesso em 3 maio 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

## A CONSTRUÇÃO DAS AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS-FORMATIVAS CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Vinícius Tadeu de Almeida

### RESUMO

A pesquisa é uma proposta que pretende analisar a possibilidade da coautoria nas ambiências híbrido-formativas, tendo como questão norteadora: os processos de ensino e de aprendizagem personalizados e da conectividade pode empoderar alunos e professores (aprendentes) no currículo orgânico-sistemático do Novo Ensino Médio? Para perceber os contextos dos aprendentes utilizamos o modelo semiparticipativo de design no intuito de engajamento em contextos híbridos (Sepúlveda, 2021), (Horn; Staker, 2015), (Fernandes Júnior; Almeida; Almeida, 2022). O que confere uma pesquisa reivindicatória participatória com todos os participantes da pesquisa (CRESWELL, 2007).

**Palavras-chave:** Ambiências Híbrido-formativo; Novo Ensino Médio; Currículo.

### INTRODUÇÃO

O contexto epidêmico exigiu do trabalho docente uma intensa pesquisa e uma seleção de conteúdos, artefatos digitais, modelos remotos e alguns híbridos. O que corroborou uma ressignificação das ambiências formativas: a relação com o espaço e o tempo, a relação entre os docentes e os discentes e a relação entre os pares de docentes, potencializaram e geram tanto atos e novos currículos atentando-se de alguma maneira as exigências do mundo do século XXI, ou seja, a construção da aprendizagem do pensamento computacional, mundo digital e cultural digital (FERNANDES JÚNIOR; ALMEIDA; ALMEIDA, 2022). Um aspecto exigente no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2020) é o produzir situações de socialização digital, aprender como autorregulação da própria aprendizagem: qualidade, eficiência e igualdade, renovação curricular, incorporação das tecnologias digitais como uma multiplicidade de saberes e conhecimentos sem reduzir a uma voz unilateral (FERNANDES JÚNIOR, ALMEIDA, ALMEIDA, 2022). No entanto, neste limiar há desencontros, entre o “imposto” e a realidade do Novo Ensino Médio, tanto na proposta curricular dos Itinerários formativos, Ciências Humanas, Projeto de Vida, desde a disposição de carga-horária á conteúdos epistemológicos, equívocos do entendimento dos termos cultura digital e do ciberespaço. Sobretudo, o distanciamento dos contextos brasileiros para formação política, da realidade socioeconômica e da experiência afetiva que determina o compromisso com o aprendizado, visando a transformação digital da educação enquanto empoderamento. Uma vez que a Escola tem o papel social de mostrar e refletir sobre o Mundo, em símbolos e/ou em literacias.

Para tanto, há entendimento e necessidades urgentes de potencializar, de construir e de desenhar o papel dos aprendentes a partir de suas perspectivas uma educação híbrida dialética (HORN; STAKER, 2015), onde a (tecnologia direcionado

por humanos), uma interação humana com base na tecnologia, formação e recursos de apoio e gestão de conteúdo, atividades pedagógicas pensadas e criadas, recursos acessíveis dentro dos projetos e conexão móvel (Sepúlveda, 2021), integrando as ambiências física à modular na previsão de mecanismos eficientes da conectividade escolar superando as lacunas formativas no ensino e aprendizagem híbrida, ampliando o alcance aos grandes teóricos, atribuindo responsabilidades especializadas aos aprendentes, permitindo-os a construir em equipes suas aprendizagens, concedê-los micro credenciais no domínio de habilidades e concessão de autoridades de grupos da educação híbrida SEPÚLVEDA, 2021). Portanto, a aprendizagem é um fenômeno social e solidário como alma da ação pedagógica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa propõe dialogar com os aprendentes das áreas de conhecimento Ciências Humanas, Itinerários Formativo e Projeto de Vida do Ensino Médio em escola pública estadual de São Paulo. Para tanto, adotar-se uma investigação de abordagem qualitativa, objetivando a exploração e a explicação, dentro do uso procedimental para compreensão dos aprendentes pelos contextos, divergências e/ou aproximações. De modo, a configuração de *design* de aprendizagem de contexto semiparticipativo através de observação e diálogos: primeiro passo centralizar-se nas ações pedagógicas dos aprendentes, conferindo à pesquisa uma intersessão comunicativa reivindicatória e participatória. Do qual os aprendentes do Ensino Médio de escolas públicas consigam identificar, agrupar as necessidades, argumentos de forma intensa, propondo os modelos das ambiências híbridas-formativas. Para efeito de análise e interpretação, organizará os dados, classificando-os e verificando-os em sentido geral da relação sujeitos e produtos construídos em colaboração, processo de procedimento de registro de dados, o protocolo observacional: descrição da atuação dos participantes, a reconstrução do diálogo entre pesquisador e sujeitos, criação de um âmbito linguístico, relatos de determinados fenômenos e especulações de empoderamento na prática pedagógica (CRESWELL, 2007). Sendo a ambiência híbrido-formativa uma realidade consciente e intencional seguirá três passos: implementação, prioridade, integração e perspectiva teórica. No âmbito da implementação, o objetivo é a exploração do problema da pesquisa, bem como a proposta da BNCC e da Educação híbrida. Será adotada a estratégia transformadora, que faz refletir no objetivo e/ou nas questões presentes e durante o processo de pesquisa. Em que todos os participantes tenham expressão significativa. Esse padrão tem a vantagem de suplementar posicionamentos dentro de uma estrutura transformadora (Creswell; Clark, 2012).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Um dos conceitos fundantes à pesquisa é ambiência-formativa entrelaçado a Educação híbrida. As ambiências referem-se à reconfiguração do ensino e aprendizagem, pois ocorrem em múltiplos espaços físicos e/ou modulares e tempos síncronos e assíncronos pela conectividade sistematizada e refletida entre as potencialidades da ação comunicativa e ação pedagógica no uso das tecnologias digitais (Santos; Amaral, 2020). Além disso, o *design* de aprendizagens é realizado pela coautoria dos aprendentes em rede, envolvendo-os ao diálogo e a colaboração com o conhecimento construído. Nesse sentido, as ambiências híbridas exigem pilares a serem refletidos e discutidos para uma organização de um currículo: as fontes de conhecimentos (textos, conteúdos temáticos, concepções pedagógicas e as ideologias), os sistemas de autorias (ações de aprendizagens) e as redes digitais e/ou *groupware*, ou seja, métodos ativos de discussão coletiva, compartilhamentos, diálogos e conhecimentos aberto do ato de currículo para além do espaço e tempo escolar (Lévy, 2010; Santos; Amaral, 2020).

Para corroborar à discussão trago como norteador, ainda em construção, fundamentos teóricos como Michael Horn e Heather Staker (2015) no sentido de problematização da inovação disruptiva da Educação brasileira, isto é, a sua intencionalidade da prática educativa distanciado da inovação. Questionando: será que considerando apenas o contexto ou simplesmente uso do sistema híbrido é uma garantia de superação do aprendizado deficitário? Ou precisamos ir à além? Dessas emergem outras: tempo e qualidade são divergentes? O que e quem definem os critérios de qualidade? No processo de problematizações anteriores, busca em Ana Sepúlveda (2021) as abordagens e estruturas para conectividade escolar e bem como um sistema aberto como tecnologia inclusivo, localizado, personalizado e de bem-estar dos aprendentes para enfim pensarmos engajamento e emancipação.

Já Fernandes Júnior, Fernando José de Almeida, Almeida (2022), analisar as abrangências do *locus* de pesquisa: a relação do Ensino Médio e sua legislação, bem como, as dimensões do pensamento computacional, o mundo digital (multiletramentos) e a cultura digital, explicitando os sujeitos e realidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste momento estamos no processo inicial que é o levantamento e leituras de referências bibliográficas. Das quais já foram levantadas 7 (sete) textos circunscritos e dois fichamentos, trazendo mais indagações investigativas para a atividade da pesquisa, (re) construindo conceitos e a formação para pesquisa, no âmbito do atendimento do seu método e objetivo.

## **CONCLUSÕES**

Analisar a coautoria nas ambiências formativas-híbrida curricular exige uma fundamentação, objeções e reformulações de pensamentos integrantes aos problemas, as metodologias e aos conteúdos epistêmicos da prática no ensino do

pensamento crítico, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular (2020). Além disso, anseia contribuir na percepção do modo de pensar, sentire agir do sujeito de quem educa e quem é educado mediante as ações pedagógicas híbridas como uma multiplicidade de saberes e conhecimentos. Daí o Ensino Médio orientar-se a consolidação e o aprimoramento de aprendizagens humanizantes e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos saberes produtivos para formação da cidadania e colaborativa em rede.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F., ALMEIDA S. e FERNANDES Jr. A. A pesquisa brasileira em educação sobre o uso de tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. In: **Revista Ensaio**, 116, vol.30, julho/set 2022, p. 620-639.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. SEB/MEC/CNE: Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01/06/2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª edição. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2007. – (Métodos de Pesquisa).

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

HORN, M.B e STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso editora/Fundação Lemann/Instituto Península, 2015.

SANTOS, Alecrim dos; AMARAL, Mirian Maria do. Ambiências formativas como espaços-tempos de autorias do Ensino Superior. In: **EDUR: Educação em Revista**, v. 36, Belo Horizonte, p. 2310-41, 2020.

SEPÚLVEDA, Ana. A transformação digital da educação: conectar as escolas, empoderar alunos. In: **CETIC.BR - TIC Educação: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.



## WEB CURRÍCULO NO CENÁRIO DA PESQUISA E DA GESTÃO

Viviane Brito

**Palavras-chave:** Currículo. Gestão do currículo. Práticas de gestão. Web currículo

### INTRODUÇÃO

Ao longo do período de isolamento social e da suspensão das aulas presenciais houve inúmeras e distintas dimensões de desafios enfrentados pelos educadores, exigindo a adoção de tecnologias digitais para a consecução do ensino e da aprendizagem. As instituições escolares que já possuíam infraestrutura para a conexão com a internet e alguma experiência no uso educacional desses recursos conseguiram, mais rapidamente, encontrar caminhos para a manutenção das aulas. Nesse período pandêmico, as desigualdades entre as regiões do país se sobressaíram, bem como a distância de recursos entre escolas públicas e privadas, além do abismo existente entre as escolas urbanas e a maioria das escolas rurais.

Estudos apontam que a exclusão das atividades educacionais remotas, durante o período de isolamento, deveu-se em grande parte à falta ou à baixa qualidade de acesso a recursos digitais. Conforme dados de pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus, apresentados no intitulado Painel TIC COVID-19 do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2020), entre os usuários de Internet, com 16 anos de idade ou mais, que frequentavam escolas ou universidades no Brasil, 34% relataram dificuldade de acesso e 32% deles apontaram a falta de equipamentos, como motivo para não acompanhar as aulas e/ou atividades remotas.

Dados coletados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), constataam que no primeiro semestre de 2021, 98,2% das redes municipais adotaram o uso de materiais impressos e 97,5% adotaram o WhatsApp como recurso de ensino remoto e de orientações aos educadores. Dado significativo é que, mesmo entre famílias mais pobres, o WhatsApp foi um importante meio de interação entre as escolas, os estudantes e suas famílias.

É cediço que diante das aulas remotas, a partir de março de 2020, todas as escolas viram-se diante da necessidade de criar estratégias, adotar novas ferramentas e planejar arranjos didáticos inéditos, que fossem coerentes com o momento disruptivo, capazes de promover a sustentação do desenvolvimento curricular.

### REFERENCIAL TEÓRICO

As contingências decorrentes da covid-19 colocaram os educadores em estado de emergência para adoção de práticas pedagógicas mediadas pelas mídias e

tecnologias digitais. Como diretora de escola, vivi intensamente os momentos de incerteza e perplexidade: no planejamento das aulas, na comunicação com professores e famílias, na busca de recursos para acolher e tranquilizar alunos, na necessidade de conceber rotinas e arranjos pedagógicos que garantissem o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Diante dessas imperiosas demandas nasceu o desejo da pesquisadora em analisar o processo vivido, a partir de metacognição de percurso para descobrir o que construí com coordenadores, orientadores e professores da escola, o que não foi possível consolidar e quais as lições aprendidas no percurso para colocá-las em prática na nova escola, nascida nos tempos pós-pandêmicos.

A escola onde atuo, Villa Global Education, localizada em Salvador, *lócus* de pesquisa do meu mestrado, já possuía em 2020 uma experiência acumulada no uso de tecnologias digitais, desde o planejamento em *web educator* – plataforma digital criada na instituição para registro dos planejamentos dos professores, perpassando pelo uso de recursos para secretaria digital, uso da Plataforma Teams para comunicação e gestão interna de processos, utilização de mídias sociais para comunicação e capitalização de informações à família, até à detenção de toda a documentação institucional disponível em meio digital. Ademais, havia também, desde 2015 a intenção de implantar um web currículo, decorrente da cultura digital em construção na escola.

Esse movimento remeteu-me, enquanto gestora da instituição, ao conceito de web currículo, elaborado e apresentado por Almeida (2008) ao realizar o 1º Seminário do Web Currículo, na PUC-SP e, posteriormente adensado em 2019 (ALMEIDA, 2019). À perspectiva da concretização desse constructo teórico na escola foram agregadas outras contribuições, ao longo do tempo, incorporando a visão crítica, interacional à (re)contextualização da teoria e da prática numa práxis educativa diferenciada. Não se tratava, portanto, de meta baseada num conjunto aleatório de apenas conteúdos, de arranjos didáticos ou atividades de ensino colocados em meio digital. Tratava-se de uma nova maneira de apresentar, organizar e articular as ações pedagógicas numa práxis que envolve, simultaneamente, a reflexão do professor, as suas produções e os seus registros em meio digital.

Segundo Almeida (2019) são indicadores dessa construção: ubiquidade, articulação da teoria e da prática, contexto de aprendizagem, multiletramento, autoria, espiral de aprendizagem, reflexão, depuração e (re) construção do conhecimento, engajamento, participação, colaboração, compartilhamento, interação social. Mais recentemente Mandaio (2021) agregou a esses indicadores o tratamento de dados com segurança off-line e na nuvem, o ensino híbrido e a coautoria.

Além da adequação da didática às características do trabalho remoto, implicando técnicas de ensino que assegurassem o desenvolvimento curricular, sob o ponto de vista da apropriação de conteúdos e aquisição de competências e habilidades, o currículo em meio digital implementado no Villa Global Education permitiu o desenvolvimento do trabalho colaborativo, prática que se mostrou indispensável

nos meses de suspensão das aulas presenciais e em consonância com os indicadores de web currículo.

No percurso de metacognição que empreendi ao longo de minha pesquisa, agora com a qualificação já vencida, volto a reler esses estudos inspiradores e seus importantes subsídios para a gestão do currículo em meio digital. Muitos dos indicadores apontados por Almeida (2019) e Mandaio (2021) se consolidaram, de fato, no currículo em ação da escola que dirijo e onde realizei meu trabalho de pesquisa.

A urgência em integrar práticas pedagógicas mediadas pelas mídias e pelas tecnologias digitais, recontextualizou gradativamente o currículo, articulando-o a uma abordagem interacional, chamando os educadores para um processo de ação e reflexão cotidianas, coordenadas pelos gestores, constituindo uma práxis educativa inédita e colaborativa, com intensidade ainda não experimentada nessa escola da cidade do Salvador.

De certa forma, aquilo que os estudos acadêmicos não forneceram como modelos de currículo em meio digital nos últimos anos, nem os avanços conquistados pela escola, decorrentes de investimentos em recursos e formação, materializaram com presteza uma didática em meio digital. Mas a assunção disruptiva de aulas remotas desencadeou velozmente um processo criativo e criador necessário à manutenção das aulas, bem como demandaram a gestão do web currículo e da própria pesquisa em desenvolvimento.

Beneficiada pela distância do tempo e pelo amadurecimento de estudos na área de currículo, uso das tecnologias em educação e na gestão curricular, constato que entre os diversos investimentos a serem garantidos para a consecução de um web currículo consistente há um especialmente necessário e urgente. Trata-se de desenvolver competências digitais de alunos, professores, gestores e famílias.

A falácia do discurso dos nativos digitais fica evidente na medida em que crianças e jovens dominam recursos voltados à área de entretenimento e comunicação, mas não dispõem de intimidade com processos de criação, produção e edição de textos, especialmente quanto têm como ênfase a aprendizagem e o currículo, por exemplo. O mesmo ocorre com os professores nos quais se constata, por exemplo: dificuldade em relacionar soluções digitais à construção de competências cognitivas, desconhecimento de mecanismos que possam apontar evidências de aprendizagem numa produção textual ou hipertexto, além de pouca familiaridade com o universo de letramentos aos quais os recursos digitais fornecem acesso à possibilidade de produção compreensiva e interpretativa.

## **CONCLUSÃO**

Se as circunstâncias da pandemia evidenciaram, de um lado, as desigualdades de acesso a recursos digitais e, de outro, as alternativas criativas encontradas por gestores, educadores, famílias e alunos para garantir o processo de ensino e aprendizagem, cabe às escolas, a partir de uma gestão prioritariamente

compartilhada, manter o debate acentuado sobre o tema no seu próprio contexto para democratizar o acesso ao web currículo e propiciar o desenvolvimento de competências digitais dos alunos, professores, gestores e famílias.

Essencial ao desenvolvimento humano e à formação crítica para agir socialmente, a educação contemporânea não pode eximir-se da participação responsável nos espaços digitais, abdicar da formação dos estudantes no uso consciente e ético da inteligência artificial, criando condições para que os alunos desenvolvam o sentido de autoproteção e cuidado com os outros, beneficiando-se desses percursos na organização e no desenvolvimento de um web currículo, em consonância com o Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, artigo 7º, e das metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2019).

As reflexões suscitadas pela pesquisa de mestrado trouxeram a necessidade de um novo desenho para a formação dos professores, considerando energeticamente o desenvolvimento de competências digitais alinhadas a um novo paradigma didático e práticas ativas; demarcaram um novo alinhamento para o desenvolvimento de competências dos alunos, tendo por horizonte o acesso efetivo a práticas criativas, criadoras, sustentáveis e reconfiguráveis a cada pesquisa e a busca para encontrar soluções adequadas a cada novo problema; demonstraram que a aquisição de recursos para diversificação de abordagens não constituem por si só a construção de um web currículo com relações efetivas entre expectativas de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Refletir como pesquisadora e gestora de uma escola real, viva e com compromissos inadiáveis faz-me reconhecer a necessidade de gerar um Plano de Tecnologia Educacional mais amplo para dar conta das demandas identificadas, mais focado na formação do que na aquisição de recursos, mais comprometido com um novo paradigma didático-metodológico, que traduza efetivamente a visão crítica, a interacional, a (re)contextualização da teoria e da prática numa práxis educativa diferenciada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese de Livre - Docência – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.965**, de 23 de abril de 2014. (2014). Marco Civil da Internet. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em 31 out. 2022.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2021). **Painel TIC COVID-19: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo corona vírus**. São Paulo: CGI.br.

MANDAIO, Cláudia. **Integração currículo e tecnologia educacional no ensino fundamental**: web currículo na prática. 2021. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

UNDIMED. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação** (2021). Pesquisa Undime educação na pandemia 2021. Brasília, DF. Disponível em: [http://undime.org.br/uploads/documentos/phpm9S3un\\_6of89dcod15c5.pdf](http://undime.org.br/uploads/documentos/phpm9S3un_6of89dcod15c5.pdf). Acesso em 06 out. 2021.

EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

---

## CORPOREIDADE, CULTURA E SAÚDE: O SENTIDO DO SESC COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO PARA CRIANÇAS E JOVENS.

Alan Luis Vieira Valério

### RESUMO

Este trabalho visa investigar as ações educativas dos programas Curumim e Juventudes na unidade do SESC Campo Limpo, pela transversalidade entre a corporeidade, a pluralidade cultural e a promoção da saúde da criança e do jovem, buscando identificar o sentido do SESC como espaço de expressão para este grupo etário. A metodologia empregada foi predominantemente qualitativa através de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo através de questionário para análise das atividades educativas a partir da visão dos educadores. Os dados obtidos nesta pesquisa revelaram que as crianças e os jovens dos programas Curumim e Juventudes encontram no SESC Campo Limpo um espaço de liberdade de expressão e socialização do saber. O planejamento das ações educativas contempla os preceitos do currículo rizomático ou “rizocurrículo. Dessa forma, os educandos puderam desenvolver e partilhar suas múltiplas potencialidades, construindo o conhecimento de forma coletiva e colaborativa, marcado pelas experimentações e afetos, pelos relacionamentos horizontais e não hierárquicos de convivência, reafirmando o sentido do SESC como espaço de expressão para todos aqueles que experimentam e compartilham de seus ambientes e atividades.

**Palavras-chave:** Currículo. Corporeidade. Saúde. Educação não formal. SESC.

### INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa para o mestrado visa investigar o sentido do SESC como espaço de expressão para crianças e jovens, identificando, sob a ótica dos educadores, quais são os temas e conceitos relacionados à corporeidade e à saúde abordados com mais frequência ou ênfase pelas crianças e jovens e os elementos pedagógicos e metodológicos desenvolvidos.

A corporeidade envolve a discussão sobre o corpo, poder, saúde e educação na perspectiva do autocuidado e da responsabilidade individual e coletiva das pessoas (SANTOS; COSTA, 2018).

“A saúde é construída e vivida pelas pessoas dentro daquilo que fazem no seu dia a dia: onde elas aprendem, trabalham, divertem-se e amam” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002, p.25).

Sendo assim, este trabalho tem relevância para a educação no sentido de compreender o SESC como espaço de educação não formal, onde são desenvolvidos ambientes e meios democráticos para a expressão e a vivência do corpo enquanto cultura e saúde.

## **METODOLOGIA**

A abordagem metodológica empregada neste trabalho é predominantemente qualitativa, através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo com os educadores que participam dos programas Curumim e Juventudes da unidade do SESC Campo Limpo, utilizando relatos de experiência através da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas.

Como participantes da pesquisa, enquadraram-se como educadores: os animadores culturais, os educadores físico-esportivos, as educadoras do programa Curumim, as auxiliares de saúde bucal, os dentistas e os gestores (coordenadores e gerentes da unidade).

Foram convidados 20 educadores para colaborar com a pesquisa, sendo que 11 deles responderam prontamente as questões oferecidas.

O questionário é composto por 25 questões, divididas em duas partes: “Corporeidade, saúde e estratégias pedagógicas”; e “Corporeidade, Saúde e as Tecnologias da Informação e da Comunicação”. Ele foi elaborado com o recurso do aplicativo *Google Forms* e enviado por e-mail aos participantes.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

A consciência do corpo é elemento vital e necessário para que as pessoas possam se autoconhecerem, compreendendo-se como sujeitos históricos.

Gaussel (2018, p.3) afirma que “os gostos, os padrões de percepção, as categorias mentais, as maneiras de ver o mundo também são internalizados pelos seres humanos”. Ademais, a saúde é vista como um valor e uma representação social dominante do corpo.

Neste sentido, os espaços de educação não formal devem proporcionar à criança e ao jovem um ambiente suportivo para ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento físico, a identidade corporal e sua implicação com a saúde individual e coletiva, o autocuidado e a autodeterminação para ser saudável numa sociedade consumista e descartável, favorecendo práticas pedagógicas incentivadoras do diálogo, da liberdade de expressão e da manifestação cultural como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em razão disso, os espaços de educação não formal, como o SESC, são essenciais para oferecer às crianças e jovens ambientes democráticos de expressão em que eles podem se manifestar de diversas formas: pela fala e escuta, dança, música, teatro, brincadeiras, jogos, esportes, enfim, criando canais de diálogo para que possam ser eles mesmos, com seus corpos vivos e vividos no mundo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Os temas que surgiram com mais frequência ou ênfase nas discussões, dúvidas ou relatos dos educandos(as) foram: distúrbios ou transtornos alimentares/metabólicos; cor da pele e relações étnicas; e relação de gênero e sexualidade.

Os principais conceitos relacionados à dimensão corporal apontados, comentados ou discutidos pelos educandos(as) foram: o corpo como realização pessoal; a consciência do corpo como identidade pessoal no mundo; e o corpo como conceito de estética e beleza.

As estratégias pedagógicas mais apontadas pelos educadores em relação à abordagem dos temas, conceitos e condições sobre o corpo e a saúde foram: a roda de conversa, a oficina e a vivência.

O planejamento das ações educativas está em consonância com os preceitos do currículo rizomático ou “rizocurrículo”, construindo um currículo aberto, modificável, adaptável, flexível e conectável com todos os envolvidos no processo (educandos, educadores, gestores, comunidade local e múltiplos saberes).

Os educadores consideram que o processo de diálogo e escuta durante as ações educativas favorece os(as) educandos(as) quanto: à liberdade de expressão e manifestação das ideias e pontos de vista; à horizontalidade nas relações e ao sentimento de pertencimento ao grupo.

Os educadores perceberam que as crianças e os jovens compreendem mais enfaticamente o SESC como espaço promotor do diálogo e trocas de experiências e vivências; expressão corporal, artística e/ou intelectual; e vínculos afetivos e sociais.

## CONCLUSÕES

Pela revisão bibliográfica e pesquisa de campo com os educadores que atuam nos programas Curumim e Juventudes da unidade do SESC Campo Limpo, a partir do problema desta pesquisa: “Qual o sentido do SESC como espaço de expressão para crianças e jovens, levando-se em consideração o campo da corporeidade, cultura e saúde?”, identifiquei os elementos que reforçam a importância desta instituição como espaço de educação não formal, onde as crianças e os jovens encontram meios de desenvolver suas múltiplas potencialidades em prol da promoção de sua saúde, da melhoria da qualidade de vida, da formação cidadã e autonomia que os tornam capazes de refletir sobre os diferentes temas relacionados ao corpo e à saúde, buscando tomar decisões conscientes e saudáveis.

As crianças e os jovens dos programas Curumim e Juventudes encontram no SESC Campo Limpo um espaço de liberdade de expressão e socialização do saber.

As ações educativas investigadas revelaram que o SESC, enquanto espaço de expressão para crianças e jovens, torna-se promotor do diálogo e da escuta, do incentivo à convivência intergeracional e da valorização da pluralidade de ideias, vivências e experiências, propiciando um fazer educativo prazeroso, dinâmico e divertido.

Com relação à educação em saúde, percebe-se que suas práticas superaram e romperam com os paradigmas biomédico e processual para criar ambientes fomentadores de discussões críticas e reflexivas sobre o corpo, a saúde e seus estigmas, compreendendo o corpo como ser de relação no mundo e determinante da identidade pessoal e suas subjetividades.

O planejamento das ações educativas contempla os preceitos do currículo rizomático ou “rizocurrículo”, através do qual os educadores refletem e concebem suas atividades em consonância com um currículo aberto, modificável, adaptável, flexível e conectável com todos os envolvidos no processo (educandos, educadores, gestores, comunidade local e múltiplos saberes).

Dessa forma, os educandos puderam desenvolver e partilhar suas múltiplas potencialidades em prol da aquisição de um conhecimento elaborado de forma coletiva e colaborativa, sempre em movimento, em contínua construção, marcado pelas experimentações e afetos, pelos relacionamentos horizontais e não hierárquicos de convivência, evidenciado pela heterogeneidade e infinitas possibilidades de conexão, reafirmando o sentido do SESC como espaço de expressão para todos aqueles que experimentam e compartilham de seus ambientes e atividades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde (Carta de Ottawa)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

GARCIA, V.A. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. [org.] **Programa Curumim: Memórias, cotidiano e representações**. SP: Edições Sesc São Paulo, 2015.

GAUSSEL, M. (2018). **Que fait le corps à l'école?** Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon: ENS de Lyon. Tradução livre de Suely Benetti. Texto original disponível em: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>

SANTOS, A.M.; COSTA, F.S. **Filosofia da Corporeidade: transversalizações de um corpo intenso de devir**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, n.1, p.223-237, jan/mar. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2006.

SESC. **Diretrizes Gerais de Ação do SESC**. 6. reimpr. Departamento Nacional do SESC. RJ: 2010.

\_\_\_\_\_. **Aprender e Brincar: O que é o Curumim**. *Revista EOnline*. 21/01/2016. Disponível na internet em: [https://www.secscsp.org.br/online/artigo/9676\\_APRENDER+E+BRINCAR+O+QUE+E+O+CURUMIM](https://www.secscsp.org.br/online/artigo/9676_APRENDER+E+BRINCAR+O+QUE+E+O+CURUMIM). Acesso em 30/09/2020.

SESCSP. **Termo de Referência do Programa Juventudes**. SP: SESC, 2013.

## DA CRÍTICA À GEOGRAFIA FRAGMENTÁRIA À PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DA GEOGRAFIA NA BNCC

Augusto Monteiro Ozorio

### RESUMO

Este trabalho discute a viabilidade e as consequências da abordagem interdisciplinar pretendida pela implementação da BNCC, e o problema da fragmentação da geografia vista pela perspectiva do movimento de renovação desta ciência a partir do final da década de 1970 no Brasil. Parte-se da atual necessidade de retomar a superação dessa fragmentação para a possível perspectiva interdisciplinar da geografia no conjunto das Ciências Humanas prevista na BNCC. Para isso, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, recorrendo ao materialismo histórico-dialético, concluindo ser necessário não apenas investimentos na formação dos professores, mas também um esforço interno da ciência na busca de uma epistemologia que retome o sentido de integralidade da geografia para o alcance de sua especificidade como pressuposto para a interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Ensino de Geografia; Currículo Escolar; BNCC.

### INTRODUÇÃO

A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a interdisciplinaridade adquire novo patamar de relevância na abordagem dos cursos da educação Básica, em especial no Ensino Médio, em que abordagem das disciplinas passa a ser por meio de áreas de conhecimento.

Tal proposição tem proporcionado acaloradas discussões acerca de uma possível perda da qualidade de ensino, que se justificaria pela superficialidade no tratamento dos assuntos e temas a partir rearranjo dos currículos escolares para atender tal demanda.

Tudo isso, considerando que a abordagem por áreas de conhecimento levaria a uma possível descaracterização de cada disciplina, e a conseqüente desvalorização dos conteúdos específicos.

Este trabalho, resultado da pesquisa de doutoramento finalizado no ano de 2018 pela PUC-SP, sob orientação do Professor Antônio Chizzotti, bem como do pós-doutoramento em andamento pela FE-USP, apresenta uma reflexão acerca da relação entre o domínio da especificidade de cada disciplina e a perspectiva interdisciplinar para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, pretende-se, a partir da análise epistemológica da geografia, analisar a possibilidade de abordagem interdisciplinar na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, considerando o pressuposto do desenvolvimento das competências gerais e específicas.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, pautado no método dialético com base no materialismo histórico, embora na escolha da abordagem para a perspectiva interdisciplinar, tenha se privilegiado o método fenomenológico.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Para a abordagem da interdisciplinaridade, utilizou-se como referência Ivani Fazenda (1979), e Hilton Japiassu (1976). Referente a epistemologia da geografia, apoiou-se, em especial Ruy Moreira (2008; 2009).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante da aparente contradição entre a valorização, ou desvalorização das disciplinas na BNCC pela abordagem em áreas de conhecimento, vale ressaltar que a demanda por uma abordagem interdisciplinar remete a discussões acadêmicas que no Brasil ocorrem, pelo menos, desde a década de 1970.

No entanto, ao mesmo tempo em que se discutia a possibilidade de abordagem interdisciplinar da geografia, essa disciplina vivenciava uma contradição interna por ver na sua fragmentação em geografia “física” e “humana” a impossibilidade de proporcionar uma leitura condizente com a realidade, devendo, portanto, retomar seu sentido de integralidade para que pudesse reestabelecer seu sentido e sua especificidade.

No final da década de 1970 e durante a década de 1980, o pensamento geográfico brasileiro vivenciou outra ruptura que se caracterizou como um momento muito singular de renovação de suas bases teórico-metodológicas e epistemológicas. Tal movimento vivenciado a partir de 1978 foi permeado por variantes metodológicas que precisam ser bem explicitadas a fim de trazer elucidações para o discurso

construído acerca da Geografia que se ensina atualmente nas escolas. (OZORIO, 2018, p.51).

Nesse contexto passou a haver uma preocupação em se construir um discurso que pudesse ser integrador na leitura da realidade e, principalmente, a partir da especificidade da leitura geográfica para os fenômenos, qual seja, a dinâmica na ordem tópica dos fenômenos, evidenciando o sentido e o significado das suas localizações.

No entanto, afirmamos que os propósitos pretendidos neste movimento de renovação não tenham sido plenamente alcançados, o que por sua vez, dificulta a efetiva abordagem interdisciplinar desta ciência no conjunto das demais ciências humanas propostas na BNCC.

Fruto da falta de clareza acerca da especificidade da Geografia, e sua discussão metodológica e epistemológica, inviabiliza qualquer possibilidade de tratamento interdisciplinar da geografia. O mesmo poderia ser dito a respeito de qualquer outra disciplina.

Acrescenta-se que, se partirmos do pressuposto de que o currículo por competências, tal como orienta a BNCC, implica no entendimento contextualizado do mundo, ou seja, naquilo que nos afeta para que possamos agir sobre ele, a perspectiva interdisciplinar torna-se absolutamente necessária.

Para a professora Ivani Fazenda (2011, p.34.), a interdisciplinaridade, consiste essencialmente “num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de suas metodologias, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino”, ou seja, a interação vai além da interação e cooperação entre disciplinas, mas todos os aspectos que envolvem o processo de ensino - aprendizagem. Dessa maneira, ressalta ainda que somente uma “atitude interdisciplinar” possibilita avançar no processo de construção de uma prática contextualizada na qual as ciências se interpenetrem proporcionando novas compreensões da realidade.

Nesse sentido, a atitude interdisciplinar e os propósitos do ensino por competências se encontram em consonância na realização de práticas contextualizadas, numa relação de interdependência que nos impulsiona a produzir novas formas de estruturar e organizar os objetos de conhecimento dos componentes curriculares.

Hilton Japisassu coloca que trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e a objetividade de cada área do conhecimento, tampouco anular as

disciplinas. Para ele “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (1976, p. 74).

Uma das discussões de muita relevância no debate acerca do currículo escolar diz respeito ao problema da fragmentação dos saberes, reconhecendo a necessidade de haver diálogos internos na área, e entre as demais áreas do conhecimento, para a apreensão dos fenômenos, nas suas complexidades. Nesse sentido, a BNCC traz um grande avanço em forçar a uma maior permeabilidade entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento.

A Geografia na BNCC passa a compor a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas que, junto da Filosofia, História e Sociologia, assume o compromisso educativo de formação para uma educação ética, tendo como princípio a concepção de que ética consiste no “juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio” (BNCC, p. 547).

Há em comum na área das Ciências Humanas o compromisso de reconhecer e desnaturalizar os processos sociais, evidenciando que a realidade se apresenta sempre de forma complexa, e como resultado da ação dos sujeitos na constituição dos processos históricos.

## **CONCLUSÕES**

Podemos considerar que a abordagem interdisciplinar como perspectiva necessária para a construção das competências, implica em mudanças substanciais no que se refere a abordagem das disciplinas no ambiente escolar, tornando-se necessária a apropriação da discussão acerca dos elementos que caracterizam a área em que a disciplina se insere, bem como da especificidade da disciplina em questão, nesse caso, a geografia.

Por fim, conclui-se que embora no plano teórico a perspectiva interdisciplinar da BNCC seja positiva para o avanço da qualidade de ensino, na prática há dificuldades a serem consideradas. Nesse caso, aponta-se a formação ao qual os professores foram submetidos, em relação à concepção epistemológica oferecidas nos cursos de formação.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em 20 de outubro de 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011,[1979].

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos - a renovação da geografia brasileira no período 1978-1988. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2009.

MOREIRA, Ruy As três geografias: refletindo pelo retrovisor sobre os problemas da mudança. **1978+30: AGB em movimento** – BPG 88, p. 97-114, jul./2008.

MOREIRA, Ruy **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

OZÓRIO, Augusto Monteiro et al. **O ensino da Geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências**. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação–Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.



## PROGRAMA CURUMIM: INTERFACES ENTRE TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E JUSTIÇA CURRICULAR

Danilo Praxedes Barboza

### RESUMO

A pesquisa procura demonstrar a potência educativa do território, reconhecido como espaço físico e lócus de construção da identidade individual e coletiva, por meio das trajetórias sociais e históricas nele presentes e das trocas materiais e simbólicas ali estabelecidas (SANTOS, 2007, 2021a). Para tanto, analisamos os documentos de base do Curumim, proposta educativa não formal (GOHN, 2014; PARK; FERNANDES, 2015; SESC SÃO PAULO, 2022) desenvolvida pelo Sesc São Paulo com crianças de 7 a 12 anos, com o objetivo de observar como o território é reconhecido e incorporado na ação educativa desenvolvida pela instituição. A análise dos documentos de base do Curumim indica que o território é parte indissociável do processo educativo, e somente com sua incorporação é possível alcançar o desenvolvimento integral das crianças, pilar do programa. O território é mobilizado de diversas formas (por meio da consolidação das unidades do Sesc como espaços educadores, ações de reconhecimento do entorno e identificação das pessoas e instituições, mapeamentos afetivos, passeios, visitas mediadas, atividades ambientais, dentre outros), e aplica os princípios propostos pela justiça curricular (cuidado, convivência e conhecimento significativo para a vida) (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019, 2021). Mesmo com os desafios impostos à presença no território, em razão da percepção da violência, da falta de equipamentos públicos e de espaços preparados para o acolhimento das crianças, a atuação e diálogo no espaço permanecem fundamentais para o fortalecimento de uma comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Território; Educação não formal; Justiça Curricular; Curumim; Sesc

### INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação é a articulação entre os conhecimentos científicos, indicados nos currículos escolares, e a vivência social e sensível dos indivíduos e das comunidades, que trazem consigo conhecimentos, saberes, trajetórias históricas, marcas culturais e sociais distintivas (ARROYO, 2013; FREIRE, 1987). Essa articulação, necessária e complexa, revela o indivíduo enquanto ser multifacetado e existente no mundo, atravessado por experiências de interação com outros indivíduos, com a comunidade e os espaços físicos pelos quais circula. Logo, a vida se manifesta no território, que apresenta significados diversos: não se trata apenas de um pedaço de terra, mas de um conjunto de valores, saberes, disputas, mediações, conflitos, políticas.

Nesse sentido, é relevante buscar entender como o território, espaço construído a partir de relações de poder (GOTTMANN, 2012; RAFFESTIN, 2012; SANTOS, 2004, 2007, 2021a), pode ser não apenas uma dimensão a ser apreendida no processo educativo, mas ele próprio um agente educador, por meio do contato com as configurações arquitetônicas, com os grupos sociais presentes em seus espaços, e com as discussões que dispara (como a desigualdade, a relação humanidade e natureza, os preconceitos, as “invisibilidades” e o apagamento histórico das trajetórias de determinados grupos sociais no espaço).

Para analisar a potência educativa do território, analisamos o Programa Curumim do Sesc São Paulo. Criado há 35 anos, o Curumim apresenta uma proposta inovadora em educação não formal, com ações diversificadas, olhar atento para as infâncias e suas características, abertura para a participação horizontal das crianças e famílias na elaboração das atividades e no processo decisório, e forte incentivo a valores fundamentais como solidariedade, cooperação, justiça e democracia. A partir dos documentos de base do programa, que apresentam as bases conceitual, metodológica e operacional, pretendemos observar como o território é mobilizado e refletido em suas práticas educativas.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, em vista de essa abordagem oferecer ferramentas apropriadas à análise detalhada do objeto, suas nuances e particularidades (CHIZZOTTI, 2014, 2017). Optamos por desenvolver um estudo de caso da prática educativa não formal desenvolvida pelo Sesc São Paulo com as infâncias (CHIZZOTTI, 2014), tendo como objeto os documentos norteadores do Programa Curumim, que apresentam as bases conceitual, metodológica e operacional do programa (PARK; FERNANDES, 2015; SESC SÃO PAULO, 2019, 2022), com o objetivo de entender os conceitos fundamentais mobilizados por esses programas, seus aspectos distintivos e as formas pelas quais o território se apresenta (ou não).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Três referenciais teóricos são abordados: (i) o conceito de território vivido apresentado por Milton Santos (2004, 2007, 2020, 2021a, 2021b), apresentado como a intersecção e superposição da paisagem (arquitetura, natureza, relevo) e da sociedade (pessoas, culturas, interações, trocas), atravessada por pertencimentos e afastamentos simbólicos e efetivos; (ii) o conceito de educação não formal, entendido como um processo educativo intencional disparado a partir da ludicidade, das experiências e desejos das pessoas envolvidas no processo educativo, sem buscar capacitações específicas ou atendimento a uma estrutura fixa de saberes e aprendizados (GOHN, 2014; PARK; FERNANDES, 2015; SESC SÃO PAULO, 2022); (iii) o conceito de justiça curricular, conforme apresentado por

Branca Jurema Ponce e outros (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019, 2021), que propõe a construção de propostas curriculares que promovam a justiça social e a democracia, adotando como princípios o cuidado com as pessoas, a valorização do conhecimento significativo para a vida e a promoção da convivência diversa e democrática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o Curumim (PARK; FERNANDES, 2015; SESC SÃO PAULO, 2022), a vivência no território se apresenta como um pilares da ação educativa. A compreensão emanada pelo programa é a de que somente com a vivência no território, considerando os saberes, as existências, as histórias e a identidades nele existentes, que se proporciona o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, o território é entendido em uma dupla dimensão: é o espaço físico, delimitado, habitado por pessoas e composto por instituições, comércios, espaços públicos e privados; e é também o espaço da identidade, ou seja, o conjunto de características que compõem a comunidade, e que possibilitam a construção das identidades, do senso de pertencimento e das trocas materiais e simbólicas (SANTOS, 2007, 2021a). Dentro do percurso formativo proposto pelo Curumim, o território é mobilizado em diferentes momentos e formas com o propósito de entender as questões que atravessam o entorno das unidades, quem são as pessoas e instituições ali presentes, quais são as histórias e trajetórias sociais que marcam essas existências, e a partir daí desenhar estratégias para a aproximação sensível dessa realidade e a promoção da atuação das crianças no espaço. Dentre as estratégias adotadas, destacam-se a realização de mapeamentos do entorno, cartografias afetivas, caminhadas, conversas com pessoas da região e reconstrução documental da memória do bairro. Essas atividades, processuais e continuadas, permitem a escuta qualificada do território e valorizam as experiências, saberes e existências locais. É também uma oportunidade de perceber, em conjunto com as crianças, as transformações (na paisagem arquitetônica, social, ambiental e outras) pelas quais passa o bairro que habitam, e discutir a origem, propósito e desafios futuros decorrentes dessas mudanças.

O percurso formativo previsto pelo programa destaca a importância do conhecimento proveniente das situações concretas, saberes e vivências das crianças e educadores com o entorno; o cuidado com todos os atores envolvidos (crianças, educadores, comunidade), em busca do reconhecimento e consolidação dos direitos; assim como promove a convivência com o diverso, o reconhecimento e respeito às diferenças, a solidariedade e a cooperação. Nesse sentido, afirmamos que o percurso formativo previsto para o Curumim dialoga com os princípios da justiça curricular e suas dimensões constitutivas (conhecimento significativo para a vida, cuidado com os sujeitos do currículo, e convivência solidária e democrática) (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019, 2021).

## CONCLUSÕES

O Programa Curumim, que completou 35 anos de existência em 2022, apresenta uma trajetória significativa e inovadora no campo da educação não formal. O objetivo apresentado em 1987 na criação do programa, de promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescente, sua cidadania e senso de participação e justiça, continua válido e atual na contemporaneidade. Dentre os pilares conceituais e metodológicos adotados pelo programa, se destaca o território, entendido como parte indissociável do processo educativo, e mobilizado de diversas formas na prática educativa (PARK; FERNANDES, 2015; SESC SÃO PAULO, 2022). Mesmo com os desafios impostos à presença no território, em razão da percepção da violência, da falta de equipamentos públicos e de espaços preparados para o acolhimento das crianças, a atuação e diálogo no espaço permanecem fundamentais para o fortalecimento de uma comunidade educativa solidária, justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo: Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, M. DA G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 1, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.
- PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (EDS.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2015.
- PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.
- PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1432–1459, 2021.

RAFFESTIN, C. Space, territory, and territoriality. **Environment and Planning: Society and Space**, v. 30, p. 121–141, 2012.

SANTOS, M. **O espaço dividido**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2021a.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2021b.

SESC SÃO PAULO. **Programa Curumim: eixo estrutural e orientações operacionais**. Sesc São Paulo, , 2019. . Acesso em: 9 set. 2022

SESC SÃO PAULO. **Programa Curumim: educar para a convivência e a cidadania**. 1. ed. São Paulo: No prelo, 2022.

## COMO INSERIR NOVOS ASPECTOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COM A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS?

Elisa Pires Martins; Luciana Szymanski

### RESUMO

O objetivo da pesquisa é compreender o processo de participação das famílias na revisão e consolidação do Projeto Político Pedagógico em uma EMEF na Zona Oeste de São Paulo. O atual PPP foi elaborado pela direção sem o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar. A sua revisão com a participação das famílias torna-se um movimento importante de conhecimento e colaboração. A pesquisa fundamenta-se nos princípios da pesquisa participante e dialógica com inspiração nos pensamentos freirianos e fenomenológico. Os instrumentos utilizados são observação participante, diário de bordo e entrevista reflexiva. A pesquisa está em andamento. Até o momento, foram realizadas oito visitas de campo. O método de pesquisa participante, em que o problema de pesquisa nasce da demanda do local, mostra-se de grande relevância para a realização de uma pesquisa que faça sentido para quem vive o cotidiano da escola e reforça o protagonismo da comunidade escolar nas ações e transformações.

**Palavras-chave:** projeto político pedagógico; escola; família

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, com inspiração freiriana e fenomenológica e de caráter participativo, dialógico e interventivo, inaugura uma parceria do grupo de pesquisas Escola, Família e Comunidade (ECOFAM) em um novo território: uma EMEF na Zona Oeste de São Paulo. A escola procurou o grupo de pesquisa devido à demanda das famílias em participar mais ativamente da construção da escola com a qual se sonha. É com este contato que se inicia a parceria. A partir de visitas em campo e de encontros com a coordenação pedagógica e as famílias, chegou-se em conjunto ao problema de pesquisa: como aproximar a família da escola a partir da revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP). O atual PPP foi elaborado pela direção sem o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar, desta forma, a sua revisão, agora com a participação das famílias, torna-se um movimento importante de conhecimento e colaboração. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de participação das famílias na revisão e consolidação do Projeto Político Pedagógico. O método é a pesquisa participante e dialógica com inspiração no pensamento fenomenológico. A pesquisa está em andamento e, até o momento, foram realizadas oito visitas em campo e definidos os próximos passos que, dentre outros, se constituem na coleta dos dados faltantes da pesquisa “Pesquisa - Perfil Sociocultural das Famílias” aplicada pela escola; um encontro com as famílias para a contextualização do que é o PPP; e início dos grupos de trabalho no 1º semestre de 2023.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa fundamenta-se nos princípios da pesquisa participante e dialógica com inspiração nos pensamentos freirianos e fenomenológico. A EMEF parceira possui 500 alunos (as) e 450 famílias. Os instrumentos utilizados são a observação participante, o diário de bordo e a entrevista reflexiva.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

O grupo ECOFAM (Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade) começou a se estruturar em 1993 no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC SP. Durante décadas desenvolveu uma concepção própria e fenomenológica de circunstanciar problemas de pesquisa, fomentando e legitimando modos de investigação que questionam um modelo tradicional e positivista (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2022) e apostando em parcerias orgânicas com a comunidade. A elaboração da pergunta de pesquisa perpassa por três questionamentos: motivação da própria pesquisadora; o sentido da pergunta para a comunidade acadêmica; e o sentido para quem vive o que é investigado. Por se tratar em sua maioria de pesquisas que se inserem na comunidade ou em instituições parceiras, torna-se possível o acesso às histórias, narrativas e problemas locais que chegam à pesquisadora na forma de demandas. Estas demandas são, coletivamente, transformadas em uma pergunta de pesquisa (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2022). A pergunta de pesquisa fenomenológica é necessariamente sobre um fenômeno como “o que mostra, o se-mostrante, o manifesto” (HEIDEGGER, 2012, p. 103). Para investigar o fenômeno e para que ele se mostre é necessária uma atitude de abertura, por isso a pergunta de pesquisa fenomenológica prioriza os termos “como” ao invés de “por que”. Ao perguntar “como”, há a disposição de olhar o que aparece; ao perguntar “por que”, há a suposição de um paradigma de causa e efeito. Desta forma, ao perguntar, a pesquisadora se coloca à disposição para dialogar com o fenômeno. Os instrumentos utilizados são a “entrevista reflexiva” ou “encontros reflexivos” seguindo a perspectiva freiriana de diálogo, em que predomina a horizontalidade e igualdade de valor entre a pessoa que pesquisa dado fenômeno e a outra que o conhece e o experiencia (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2022)

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

A pesquisa está em andamento. Até o momento foram realizadas oito visitas de campo. A primeira foi de reconhecimento da escola e do território para entender as demandas do local e apresentar o modelo de pesquisa em que o problema surge da própria escola. A segunda e a terceira visitas foram de observação da dinâmica da escola e vivência do seu cotidiano, com a participação em uma reunião de formação continuada das professoras. As professoras estavam cientes da participação da pesquisadora em sala de aula e na reunião. Após a 3ª visita, a

coordenação pedagógica compartilhou com a pesquisadora dois formulários: “Pesquisa - Perfil Sociocultural das famílias” e “Reuniões de Pais”, que forneceram informações relevantes sobre as famílias e as possibilidades de trabalho em conjunto; e o projeto Político Pedagógico. A 4ª visita foi para a participação na reunião de famílias do 1º ano, em que foi possível compreender algumas das problemáticas e possibilidades de ação. A 5ª visita foi a participação da reunião online do Conselho Escolar, que permitiu a compreensão mais a fundo de demandas e a observação do modo que ocorre a interação entre famílias, corpo docente e gestão escolar. Após cinco visitas e de trocas constantes com a coordenadora pedagógica, a pesquisadora sob orientação da supervisora sugeriu a revisão do Projeto Político Pedagógico com a participação das famílias, dado que o questionário forneceu diversas pistas de temas que poderiam ser construídos e incluídos no PPP. A 6ª visita foi a participação na reunião bimestral de famílias e reunião com algumas mães e pais, escolhidas pela escola, para validar a proposta de revisão do PPP. A 7ª visita, proposta pela pesquisadora, foi a reunião com a coordenação pedagógica para a análise detalhada das respostas dos questionários acima mencionados. A partir deste encontro, foi possível estabelecer conexões importantes sobre o perfil das famílias, a satisfação com a escola e as práticas pedagógicas que podem ser aprofundadas. A 8ª visita foi uma reunião com outro grupo de famílias, escolhida pela escola, para a validação da revisão do PPP. Os próximos passos definidos para a pesquisa são: 2ª encontro com a coordenação pedagógica para finalizar a análise dos questionários; coleta dos dados das famílias que não responderam aos questionários; compilação das respostas do questionário para enviar às famílias; apresentação da análise das respostas do questionário ao corpo docente e discussão; encontro com as famílias para a contextualização do que é o PPP; e início dos grupos de trabalho no 1º semestre de 2023.

## CONCLUSÃO

O método de pesquisa fenomenológica e dialógica, em que o problema de pesquisa nasce da demanda do local, mostra-se de grande relevância e eficácia para a realização de uma pesquisa que faça sentido para quem vive o cotidiano da escola. O envolvimento da comunidade escolar, desde o início, possibilita reflexões sobre a sua própria prática e faz com que ela seja a protagonista das ações e das transformações. A criação de vínculo e confiança da pesquisadora com a comunidade escolar abre espaço para trocas e diálogos que edificam conhecimentos próprios daquela realidade e do coletivo.

## REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. A pesquisa na Perspectiva Fenomenológica: Uma Proposta Dialógica e Colaborativa. In: MELO, F. F. S. de; SANTOS, G. A. O. (org.).



**Psicologia Fenomenológica e Existencial:** Fundamentos Filosóficos e Campos de Atuação. 1 ed. São Paulo: Manole, 2022. p. 241-261.

## ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA A CRIANÇA, PELA ESCOLA, APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL: INTERFACES COM A JUSTIÇA CURRICULAR

Juliana Fonseca de Oliveira Neri

### RESUMO

O objetivo do trabalho é analisar as interfaces com a justiça curricular, presentes em políticas públicas de enfrentamento das violências contra a criança, pela escola, após o isolamento social. Os dados apresentados foram coletados em processos formativos de professores de escolas das redes municipais de Diadema e São Paulo. Os resultados demonstram grande interesse de professores para o aprofundamento na temática, para que o currículo escolar seja promotor de proteção à infância e prevenção de violências, característicos de uma educação humanizadora, em busca de justiça curricular. É possível concluir que o processo formativo construiu possibilidades factíveis a serem incluídas no PPP das escolas, como princípios e ações que devem ser monitorados por toda a comunidade escolar visando ao fortalecimento do sonho coletivo do território no fazer das escolas.

**Palavras-chave:** violência contra a criança; violações de direitos; isolamento social; projeto político-pedagógico.

### INTRODUÇÃO

A violência contra a criança, que já afetava o currículo antes da pandemia de Covid-19, agravou-se e se modificou no período de isolamento social. Isso demandou uma atenção diferenciada das políticas públicas educacionais para o enfrentamento da questão, na retomada das atividades presenciais. Pode-se observar o fenômeno mais de perto na rede municipal de Diadema e de São Paulo. A justiça curricular e a educação integral têm se mostrado importantes inspirações no resgate de princípios educacionais humanizadores e da garantia do direito à educação. Além disso, as interfaces das dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática – também se mostram importantes e pertinentes como categorias de análise.

Nos anos de 2020 e 2021, sem o convívio público presencial, houve aumento nas denúncias de violência contra a criança (BUENO; LIMA, 2021; BUENO; LIMA, 2022). Situação alarmante, especialmente considerando haver casos não denunciados. Houve crescimento de lesão corporal (4,03%), maus-tratos (21,6%), estupro (6,9%) e exploração sexual (14,8%) (BUENO; LIMA, 2022). Soma-se a isso as violações de direitos causadas pela grave crise econômica, que dobrou o número de pessoas que não tinham o que comer em 2022 (33,1 milhões de pessoas) e 125,2 milhões vivendo em insegurança alimentar; ou seja, 58,7% da população do país (SILVEIRA, 2022).

Diante desse contexto, os desafios destacados pelos professores e gestores nas formações se relacionavam às dimensões da justiça curricular, pois as violações de direitos e as violências vividas pelos estudantes afetaram diretamente o currículo.

Os espaços, a rotina, as expectativas de aprendizagem, as metodologias e a função social da escola foram modificadas. Foi recorrente o relato de necessidade de readequação e de inovação no currículo, para que as vivências e as aprendizagens construídas na escola fizessem sentido para o estudante, atendendo às necessidades de estudantes e de territórios modificados.

Na retomada das atividades presenciais, foram observados comportamentos desafiadores dos estudantes, agressividade das famílias em relação à escola, dificuldade de retomar a rotina e de manter a frequência regular. Mesmo com a construção participativa das diretrizes de recomposição das aprendizagens e do PPP das escolas, a realidade que se mostrou ao longo do primeiro semestre de 2022 era mais árdua do que o previsto. Havia maior dificuldade cognitiva, motora e socioemocional do que o observado nas atividades remotas. A reinvenção da escola, nas três dimensões da justiça curricular, era urgente.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de campo coletou dados qualitativos, por meio de observação participante, conforme Chizzotti (2000), ao longo de formações realizadas com professores e gestores das redes municipais de Diadema e São Paulo.

Os instrumentos utilizados foram registros de textos coletivos e individuais, nos quais foram elencados desafios observados ao longo do primeiro semestre de 2022, bem como propostas e estratégias para serem incorporadas ao currículo e aos PPPs.

O material coletado está em categorização por análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com base nas dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática –, conforme definidos por Ponce e Neri (2015).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Os princípios que embasaram os processos formativos deste trabalho estão ancorados nas dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática –, o que justifica a interface também enquanto categoria de análise.

A falta de convivência no espaço público, necessária para a prevenção da Covid-19, foi problematizada nas formações, com análise dos sinais do prejuízo dos vínculos (PICHON-RIVIÉRE, 1986) estabelecidos com os estudantes e com as famílias, no impacto para o desenvolvimento socioemocional (VYGOTSKY, 1998; COGNETI; BOLSONI-SILVA, 2019; LINHARES; ENUMO, 2020), nas situações de racismo (FERRARI, 2021; NERI; PINI, 2020) e principalmente na invisibilidade das situações de violências contra a criança (BUENO; LIMA, 2021; BUENO; LIMA, 2022). Como possibilidades para o fortalecimento de relações não violentas, foram discutidos, nas formações, os pilares da comunicação não violenta (ROSENBERG, 2006), da disciplina positiva (NELSEN, 2015; NELSEN; LOTT; GLENN, 2017), do

planejamento participativo (GANDIN, 2001) e da gestão democrática (FREIRE, 1999).

O cuidado que o contexto exige foi abordado num viés sistêmico (BOFF, 1999; TORO-ARANGO, 2018), para que as políticas públicas atentem para os sujeitos, espaços, relações, emoções e proteção necessárias para o enfrentamento das violências e violações que viabilize o desenvolvimento integral da criança.

O conhecimento significativo esteve presente nas formações, com base em Ausubel (1982), de modo a sensibilizar os participantes para a construção de saberes atrelados à vida, às novas necessidades do território (FREIRE, 1987), considerando os saberes construídos no período pandêmico e a necessidade de inovação (ARROYO, 1999).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que as políticas públicas educacionais do período pós-isolamento social necessitam de fortalecimento nos princípios da justiça curricular e atenção na reinvenção do currículo, de acordo com as necessidades do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática.

A falta de convivência no espaço público, as dificuldades de interação social e de desenvolvimento de habilidades socioemocionais impactou diretamente o currículo, gerando necessidade de reaprender o território, os estudantes, as famílias e utilizar outras estratégias para fortalecer vínculos e para promover uma educação antirracista.

A construção de saberes necessários para a produção de vida digna também precisou ser ressignificada para contemplar conhecimentos construídos no isolamento e retomar os direitos de aprendizagem previstos nacionalmente. Para contemplar o desenvolvimento integral e não apenas a recomposição de aprendizagens de língua portuguesa e matemática recomendadas pelo Conselho Nacional de Educação (Pareceres CNE/CP nº 5, 11 e 19 de 2020), além das reflexões sobre metodologias promotoras de aprendizagens, as políticas curriculares precisaram retomar reflexões sobre o que, para que e por que de cada ação do currículo escolar.

O cuidado também precisava ser reinventado. Os sinais de violências se modificaram nesse contexto. Os comportamentos dos estudantes e das famílias demandam um olhar sensível de professores e gestores para entender esse contexto sem confundi-los com indisciplina, animosidade ou até deficiência.

Os resultados demonstram grande interesse dos sujeitos para o aprofundamento na temática, para que o currículo escolar seja promotor de proteção à infância e prevenção de violências.

O processo demonstra que há pertinência em aprofundar as reflexões sobre as dimensões, com reflexões sobre convivência, com base em Ponce e Araújo (2021), educação antirracista (FERRARI, 2018), educação em direitos humanos (BRITO JÚNIOR, 2022), bem como o aprofundamento nas teorias sobre comunicação não violenta, disciplina positiva e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

## CONCLUSÕES

É possível concluir que o processo formativo construiu possibilidades factíveis a serem incluídas no PPP das escolas, como princípios e ações que devem ser monitorados por toda a comunidade escolar, visando ao fortalecimento do sonho coletivo do território no fazer das escolas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020a.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020b.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020c.

BRITO JÚNIOR, E. B. de. **Fomento à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)**. 2022. 243 f. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BUENO, S.; LIMA, R. S. de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BUENO, S.; LIMA, R. S. de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/anuario\\_brasileiro\\_seguranca\\_publica\\_2022.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/anuario_brasileiro_seguranca_publica_2022.pdf). Acesso em: 28 ago. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas para professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora Eireli, 2019.

FERRARI, A. R. S. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação a superação do racismo**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200089, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Acesso em: 13 jul. 2022.

NELSEN, J. **Disciplina Positiva**. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, S. H. **Disciplina positiva em sala de aula: como desenvolver respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula**. 4. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2017.

NERI, J. F. O; PINI, F. Contribuições da Educação em direitos humanos na prevenção ao racismo e às violências na rede municipal de educação de São Paulo. *In: SIMPÓSIO SERVIÇO SOCIAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, 1., 2020, Santos. **Anais [...]**. Santos: Unifesp, 2020.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e

ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social.

**Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021.

Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>.

Acesso em:

14 jan. 2022.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.

SILVEIRA, D. Fome no Brasil: número de brasileiros sem ter o que comer quase dobra em dois anos de pandemia. **G1**, Rio de Janeiro, 8 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/08/fome-no-brasil-numero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TORO-ARANGO, B. **Ética del cuidado**: el nuevo paradigma educativo: elementos para una nueva cosmovisión. [S. l.]: Ediciones SM, 2018. (Cuadernos del SIEI).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: SABERES FREIREANOS NECESSÁRIOS ÀS LUTAS POR DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL

Leandro Capella

### RESUMO

Este trabalho apresenta o projeto de tese em andamento intitulado "Docência e resistência: saberes freireanos necessários às lutas por democracia e justiça social", cujo objetivo é analisar e discutir a contribuição dos referenciais freireanos - com enfoque na prática docente - para a superação das profundas marcas causadas pela aliança neoliberalismo-conservadorismo no atual contexto sociopolítico brasileiro, que vilipendiam, enfraquecem e ameaçam o Estado Democrático de Direito. Diante desse cenário, o presente trabalho surge da necessidade de compreensão dos desafios pedagógicos contemporâneos nas lutas e resistências contra as forças neoliberais e conservadoras que violam direitos fundamentais do povo e acirram, dentro do contexto escolar, as disputas ideológicas e de protagonismo no território do currículo. Tem como principal aporte teórico a obra de Paulo Freire e comentadores, visando compreender e discutir as contribuições dos saberes freireanos para e no vigente contexto sociopolítico, com base na utopia da superação das situações de opressão e da transformação do mundo. A pesquisa se dará: a) por meio de levantamento bibliográfico e da construção de uma trama conceitual freireana centrada na categoria *transformação do mundo*; e b) com a realização de rodas de conversa com professores e pesquisadores freireanos - inspiradas nos círculos de cultura conduzidos por Paulo Freire e amparadas na Investigação Temática - que visem a compreensão e a emergência de situações-limite e temas geradores pertinentes ao objeto desta discussão. Como resultado, almeja-se oferecer respostas para que as lutas e resistências atuais que marcam a profissão docente contribuam para a concretização da utopia freireana: um mundo novo, pautado em valores democráticos, de paz e de justiça social.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; democracia; justiça social; transformação do mundo; formação docente.

### INTRODUÇÃO

O atual contexto sociopolítico no Brasil é marcado por forças que atacam e ameaçam o Estado Democrático de Direito. Forças apoiadas na aliança capitalismo-colonialismo-patriarcado e que foram retomadas após as Jornadas de Junho, em 2013, que ganharam corpo com o golpe jurídico-midiático-parlamentar, em 2016, que resultou no *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, e com a condenação espetacularizada do ex-presidente Lula - sem a existência de provas - como resultado das investigações que ficaram conhecidas como *Operação Lava Jato*, em 2018. Essas situações-limite viriam a contribuir para a eleição do candidato da ultradireita, Jair Messias Bolsonaro, à presidência do país. Um presidente que, apoiado em uma pauta de costumes e desenvolvimentista, atenta contra os direitos da natureza e dos povos originários, destila em suas falas misoginia e preconceitos,



atacando mulheres, coletivos LGBTQIA+ e religiões de matrizes africanas; que durante o ápice da pandemia da Covid-19 defendia e pregava a adoção de medicamentos sem comprovação científica, contrariando as pesquisas médicas e seus próprios ministros da saúde e que, em rede nacional, chamou a pandemia de “gripezinha”. Para supostamente salvar a economia, contrariou as medidas de isolamento adotadas em diversos países e recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e viu o povo sofrer com a fome e com o vírus. Esse mesmo presidente que, enquanto candidato à reeleição, questionou as urnas eletrônicas, atacou a suprema corte e ensaiou um golpe de estado, caso não fosse o vencedor das eleições de 2022.

Com base nessas denúncias, esta pesquisa procura, por meio dos referenciais freireanos, discutir as situações-limite da atual quadra histórica brasileira que ameaçam a democracia e atuam como freios para o projeto de um mundo novo, pautado em valores de paz, democracia e justiça social. Investiga a obra de Paulo Freire em busca dos saberes necessários voltados à utopia da transformação do mundo, procurando anunciar caminhos para essas lutas e resistências, enfocando a profissão docente.

A problemática da investigação consiste em compreender como esse emergente cenário sociopolítico e de flexibilização das medidas de isolamento afeta a profissão docente e traz desafios às lutas pela transformação do mundo. A investigação tem como principal objetivo analisar a contribuição dos saberes freireanos necessários à prática docente com vistas à superação das profundas marcas causadas pela aliança neoliberalismo-conservadorismo que ameaçam o Estado Democrático de Direito e obstaculizam a busca por justiça social.

Esta pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Saul, na linha “Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares”. Seu início coincidiu com o surgimento da pandemia da Covid-19 e com o decorrente contexto de isolamento, em um momento de completa transformação das práticas de trabalho e educacionais na sociedade. Integra o projeto “Usos híbridos no currículo” e analisa o recorte espaço-temporal em que está inserida, bem como a emergência do tema do hibridismo na fase de campo da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

O projeto tem abordagem qualitativa e pautará-se em pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica procurará levantar subsídios que embasem as discussões acerca do tema central deste trabalho. A fase de campo terá como objetivo ampliar os fundamentos que ampararão os resultados por meio de uma pesquisa-ação com base na metodologia de Investigação Temática (FREIRE, 1970). Serão realizadas rodas de conversa inspiradas nos círculos de cultura freireanos com professores de Ensino Superior e pesquisadores dos campos do Currículo e da Formação Docente que tenham adesão à proposta de Paulo Freire.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico tem como principal aporte as obras de Paulo Freire e de alguns de seus comentadores. Na atual fase: realiza-se uma Revisão Sistemática de Literatura a fim de analisar estudos correlatos e compreender como esses se diferenciam e contribuem para o objeto da presente pesquisa; e analisa-se os referencias freireanos, com enfoque na Pedagogia do Oprimido (1970) - obra seminal de Paulo Freire -, na Pedagogia da Autonomia (1996) - que sintetiza o pensamento do autor -, Medo e Ousadia (1986) - um “livro falado” acerca dos dilemas e desafios da profissão docente -, e na Pedagogia da Indignação (2000) - obra publicada *post mortem* que fornece importantes subsídios para a produção deste trabalho.

Também são utilizados como fontes estudos que apresentem reinvenções do pensamento freireano, tais como os trabalhos de Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016, 2017a, 2017b, 2018) sobre a temática da formação docente e das tramas conceituais freireanas.

Outras obras servem de apoio para as discussões sobre a problemática da pesquisa. Dentre seus companheiros de viagem, o autor apoia-se em: Arroyo (2019), que discute as ameaças a professores e alunos na contemporaneidade; Santomé (2013), que aborda o campo do Currículo; Santos (2020), que discute o atual contexto sociopolítico em tempos de pandemia; e Casara (2018), que, sob o ponto de vista jurídico, fornece subsídios acerca das ameaças à democracia no Brasil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados preliminares da pesquisa têm sido publicados em encontros de pesquisadores e periódicos das áreas de Educação e Direitos Humanos.

Em julho de 2021, o artigo intitulado “A justa raiva, uma categoria essencial da utopia freiriana” foi publicado no periódico Dignidade Re-vista, da PUC Rio, em dossiê temático que homenageou o centenário de Paulo Freire e Dom Paulo Evaristo Arns. No trabalho, procurou-se discutir e postular a *justa raiva* como categoria do pensamento de Paulo Freire.

Em dezembro do mesmo ano, foi publicado o artigo “As lutas por democracia no ano de centenário de Paulo Freire – A concretização do inédito viável” no periódico @rquivo brasileiro de educação, da PUC Minas. Discute-se as categorias *democracia* e *inédito-viável* e apresenta-se alguns possíveis caminhos que possam orientar a conquista do inédito-viável de um mundo democrático marcado pelos valores de igualdade, justiça social e paz.

Em maio de 2022, os resultados preliminares da pesquisa foram apresentados na *2022 Paulo Freire Centennial Conference*, encontro on-line organizado pela UCLA, por meio da comunicação oral intitulada “*The struggles for democracy in 21st century Brazil – announcing ways to achieve the untested feasibility*”.

Em novembro de 2022, integrando o painel “Práticas insurgentes perante as contrarreformas neoliberais: pedagogia freireana impulsionando a formação docente na educação escolar”, será apresentado e publicado em anais do XXI EndiPE o estudo intitulado “Precarização e sucateamento do Ensino Superior no Brasil – Ainda há espaço para uma educação libertadora?”

## CONCLUSÃO

Embora a fase de campo ainda não tenha sido iniciada, os estudos bibliográficos têm fornecido importantes subsídios para o desenvolvimento da pesquisa e o alcance de seu objetivo. Com a divulgação dos resultados preliminares, procura-se contribuir para os estudos acadêmicos no campo da Educação e para a formação de uma sociedade cujo projeto de mundo esteja alinhado aos valores centrais da utopia freireana.

Almeja-se que, após a fase de campo, as propostas de ação visem a orientar as lutas por democracia e justiça social no atual contexto e na formação docente. Espera-se, também, trazer uma sólida base teórica para as discussões sobre a Educação e o hibridismo no campo do Currículo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo Justiça e Inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. SALVATERRA, Alexandre. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAUL, Alexandre. SAUL, Ana Maria; A produção de conhecimento no contexto de uma prática crítico-transformadora com formadores de professores. **Cadernos de Educação** – UFPEL (online), v. 58, p. 101-125, 2017a.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.61, p.19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cadernos de pesquisa**, v. 24, p. 1-14, 2017b.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. Trad. LOPEZ, Adriana. Rev. OLIVEIRA, Lólio L. de. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1986.

## A POTÊNCIA DO FAZER DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA EM SANTO ANDRÉ

Maria de Lara Terna Garcia Mancilha

### RESUMO

De que professores precisamos em tempos obscuros, de negação da ciência, cortes de verbas públicas, *fake news*, ataques a democracia e naturalização da violência? Esta pesquisa em andamento tem como objetivo central mobilizar conhecimentos sobre a necessária formação política e democrática para o exercício da docência, considerando os preceitos da proposta da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência (TORRES SANTOMÉ, 2013a; PONCE 2016, 2018; PONCE, ARAÚJO, 2019) como forma de potencializar práticas pedagógicas emancipatórias. O estudo insere-se nas discussões propostas pelo Grupo de Educação e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC), liderada pela Profa. Dra. Branca Jurema Ponce. O aporte teórico está pautado em dois principais eixos temáticos: 1) o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores com base em Paulo Freire (1996, 1997, 2001), Carlos Marcelo Garcia (1999), Francisco Imbernón (2011), António Nóvoa (2014, 2017), Júlio Emílio Diniz-Pereira e Keneth Zeichner (2008); 2) a Justiça Curricular e as dimensões do cuidado, do conhecimento e da convivência democrática a partir dos estudos de Branca Jurema Ponce (2016, 2018), Branca Jurema Ponce e Juliana Neri (2017) Branca Jurema Ponce e Wesley Araújo (2019) e Jurjo Torres Santomé (2013a, 2013b). Trata-se de um estudo qualitativo, com aproximações metodológicas da pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação-crítico-emancipatória. Consistirá como objeto de análise o material produzido durante o percurso formativo - narrativas, vídeos, textos e outros registros -, que será construído com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André. A análise de dados se dará a partir das categorias extraídas do referencial teórico da pesquisa.

**Palavras-chave:** Justiça Curricular; Potência do fazer docente; Formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória; pesquisa-formação; Santo André.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, há urgência em discutirmos *qual* o projeto de nação desejamos, e mais, por *qual* projeto de educação precisamos lutar. A luta por uma educação brasileira melhor começa por entender os nossos direitos. No entanto, frente ao momento em que a onda conservadora invade mentes e corações, precisamos promover denúncias que viabilizem, de fato, a realização do direito à educação e, ao mesmo tempo, anunciar experiências exitosas, reais e democráticas que marcaram a história da Educação no Brasil, possibilitando a criação de novos caminhos.

Porém, é impossível construir estes caminhos seguindo moldes meritocráticos, mercadológicos e performáticos, como tem sido proposto nas agendas educacionais de Norte a Sul do país. O agravamento dessa situação ocorre em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na

qual incorporam-se a esses modelos discursos que desvalorizam o trabalho do professor.

Acreditando na possibilidade da realização de caminhos contra-hegemônicas, Dubet (2008) sustenta que para a construção de uma escola mais justa necessitamos de alguma liberdade intelectual, visão que envolve a urgência de se pensar a formação docente, uma vez que os professores são fundamentais para realizarem a educação pretendida.

Evidentemente que, ao falarmos de processos formativos docentes, esbarramos em um entrave importante: a precariedade na formação inicial e continuada do professor, questão reiteradamente apontada em discussões nas mais diversas pautas educacionais.

Fato esperançoso, contudo, é que, em meio a lógica que privilegia o trabalho docente como forma de controlar e limitar a sua autonomia através da racionalização técnica e da privatização de processos educativos - pacotes *prontos* de materiais pedagógicos, plataformas de avaliação e conteúdos *comprados* pelas redes públicas municipais e estaduais -, ainda assim, nos deparamos com uma imagem positiva depositada nesse profissional, afinal, “nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 6, grifos da pesquisadora).

Nesta direção, apesar das fragilidades mencionadas, encontramos na figura do professor um profissional cuja potência formadora, transformadora e emancipadora pode ser desenvolvida e construída ao longo de sua carreira. O professor, ao compreender os elementos de uma educação crítico-dialógica defendida por Freire (2001, p. 79), nos inspira a olhar para a escola como um espaço de “destaque à apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica”, estimulando as perguntas, as críticas, a criação e a proposição da construção do conhecimento coletivo, sejam eles populares e/ ou científicos, mediados pelas experiências no mundo.

Ainda sob essa perspectiva, Freire (1996) define a educação como forma de intervenção no mundo e logra conciliar a essência do sujeito professor:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim a escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o quê (FREIRE, 1996, p. 115).

Falar de formação de professores é, sob esta ótica, falar de formação humana e, como aponta Imbernón (2011, p. 113), é extremamente necessário, promover uma formação docente que privilegie o debate nas escolas, com vistas a “detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise de realidade [...], com o objetivo de eliminar, ao mesmo tempo, os processos de atomização, corporativismo e individualismo no trabalho profissional”.

## **METODOLOGIA**

A partir de um percurso formativo que será construído com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André, pretende-se mobilizar conhecimentos sobre a necessária formação política e democrática para o exercício da docência, considerando os preceitos da proposta da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência (TORRES SANTOMÉ, 2013a; PONCE 2016, 2018; PONCE, NERI, 2017; PONCE, ARAÚJO, 2019) como forma de potencializar práticas pedagógicas emancipatórias.

Inserire-se na abordagem qualitativa e como um estudo com aproximações metodológicas da pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação-crítica-emancipatória, conforme ideias apontadas por Maria Amélia Santoro Franco e Verbena Lisita (2014).

### **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Para responder a pergunta que apoiará o percurso da pesquisa, serão utilizados referenciais teóricos que dialoguem com a formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional docente, em articulação às dimensões da Justiça Curricular: o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática. Assim, retomamos o questionamento elaborado no início do texto: De que professores precisamos em tempos obscuros, de negação da ciência, cortes de verbas públicas, *fake news*, ataques a democracia e naturalização da violência?

Diante da complexidade do questionamento, e distanciando-se da pretensão de respondê-la plenamente, nos apoiaremos em autores alinhados ao pensamento crítico, voltando-se para a busca de caminhos contra-hegemônicos na formação docente. Nesta direção, encontramos em Freire (1996, 1997, 2001), Garcia (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (2014, 2017), Diniz-Pereira e Keneth Zeichner (2008), intelectuais que tratam a docência como uma profissão essencial para a construção de uma outra realidade possível.

Correlacionada a este aporte teórico, encontramos em Ponce (2016, 2018), Ponce e Neri (2017), Ponce e Araújo (2019) e Torres Santomé (2013a, 2013b) aspectos fundantes nas propostas da Justiça Curricular, trazendo o currículo escolar e a educação como elementos potentes na busca pela justiça social.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente pesquisa encontra-se na fase exploratória. Para melhor compreensão acerca do escopo do estudo, realizou-se a revisão sistemática de literatura (RSL), cujas bases de dados selecionadas tiveram como intento localizar pesquisas e publicações de diferentes naturezas, e nessa busca totalizaram-se 186 documentos. Primeiramente buscou-se no Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) apenas as Teses com correspondência aos descritores *Formação emancipatória de professores* e *Formação política de professores OR Formação democrática de professores*. Em um segundo momento, a natureza dos documentos foram os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) e se deu a partir da seleção de publicações dos dez últimos anos (2012 – 2022), cuja temática

também deveria estar relacionada aos mesmos descritores inseridos na primeira busca.

A partir das informações coletadas, foi possível perceber que o campo Formação de Professores possui um extenso acervo de pesquisas, contudo, quando nos remetemos à formação emancipatória docente, o número de estudos correlatos reduz significativamente.

Considerando como cerne ao desenvolvimento docente a premissa freireana de educar como um ato político (FREIRE, 1996), esperamos construir conhecimentos que dialoguem com as dimensões da Justiça Curricular e com um currículo pautado em direitos, como forma de resistir às implementações hegemônicas das políticas curriculares vigentes.

## CONCLUSÕES

(Pesquisa em andamento)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 18. out. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 out. 2022.



GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.

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

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2014.

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

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Revista Educação e Realidade**, vol. 41, nº 4, 2016.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, Branca Ponce; NERI, Juliana. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 04, p. 1208-1233. Out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>. Acesso em 28 set. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em : <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em 06 out. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Troia da Educação**. Edição do Kindle, 2013a.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, Justiça e Inclusão. In: GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES ACERCA DO  
DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
PATRÍCIA MARA DOS SANTOS MACHADO; ANA MARIA SAUL

## RESUMO

Este estudo se justifica pela importância da educação para a construção de uma sociedade justa e igualitária e traz no seu bojo uma reflexão acerca do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA). Seu objetivo é a desmistificação do DUA, como proposta que se alinha ao processo de humanização necessário para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e conseqüentemente do sucesso e da inclusão escolar. A questão da pesquisa parte das reflexões: como fomentar práticas inclusivas que alcancem os estudantes com deficiências? Como abarcar as diversidades da sala de aula, por meio do DUA? Na revisão de literatura temos a análise de textos oficiais que determinam o direito à educação, o acesso e à permanência para todas as pessoas. Em tempo, este estudo abre discussões para que se possa compreender o que é o DUA, seu surgimento, princípios, objetivos, finalidades e desdobramentos. O estudo de orientação qualitativa, tem como instrumentos de coleta de dados, análise documental e bibliográfica e prossegue por meio de afirmações freireanas em defesa do direito à educação para a humanização, autonomia e promoção humana. Como resultados parciais da pesquisa, temos o redimensionamento do trabalho pedagógico para atender às especificidades humanas validado pela adoção do DUA, possibilitando e assegurando que todos possam participar com autonomia, de todo trabalho pedagógico do seu espaço escolar.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Justiça; Educação.

## INTRODUÇÃO

Nascido no bojo da Arquitetura e, com o olhar sensível para as diferenças humanas, o (DU) Desenho Universal tem sete princípios na sua competência de preparar os espaços e equipamentos para que estes possam ser utilizados por todas as pessoas: Uso equitativo, flexível, simples e intuitivo, informação perceptível, tolerante ao erro, mínimo esforço, tamanho e espaço para aproximação e uso (abrangente); reconhecendo as diversas necessidades da condição humana e acomodando estilos e ritmos diferentes de ser e estar no mundo.

Imprescindível para a formação de uma sociedade justa e igualitária, a educação que se processa como uma prática social, envolta em um processo permanente de concepções, valores e crenças, adota os princípios do DU com o objetivo de

oferecer oportunidades de aprendizagens para todos, em uma perspectiva de igualdade.

Esta discussão se justifica pela necessidade da adoção da ideia do DU na escola, para que se reforce o sentido de respeito, inclusão e equidade para todos os sujeitos, impactando no acesso e na permanência nos processos de aprendizagens, e cumpre o objetivo de mostrar que o DU pode ser redimensionado em práticas pedagógicas para sujeitos com deficiências, reverberando em diferentes aprendizagens significativas.

## **METODOLOGIA**

Os dados coletados para esta pesquisa foram os documentos nacionais que visam a garantia da educação para todas as pessoas e também os principais textos que versam acerca do direito à educação, ao acesso e à permanência para pessoas com deficiência. O estudo prossegue por meio de um diálogo freireano em defesa da educação como instrumento de emancipação e promoção humana.

Para articular este estudo, seguiu-se uma pesquisa sobre o DU e como este entrou na educação, seguida de investigação dos documentos que garantem educação para todas as pessoas, além de uma breve reflexão do entrelaçamento destes aportes e em que medida eles podem garantir que a educação inclusiva desenvolva aprendizagens de diferentes estudantes.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

A expressão *Universal Design* Desenho Universal (DU) surgiu entre os anos setenta e oitenta, nos Estados Unidos, quando o arquiteto Ronald Mace, para atender às próprias necessidades pessoais, modificou os seus projetos, substituindo as escadas por rampas de acesso, pois como Pessoa Com Deficiência (PCD), precisava transitar com sua cadeira de rodas e respirador artificial, pelas construções que desenvolvia.

Mace não se deteve nas rampas de acesso. Com outros profissionais, o arquiteto passou a observar que também outras pessoas tinham deficiências sensoriais, motoras, físicas e outras tantas que as impediam de perceber o mundo em sua plenitude. Desta forma, ampliaram o DU, adequando ambientes para serem utilizados pelas mais diferentes pessoas, independente das suas especificidades, em uma proposta de utilização equitativa.

Na educação, o DU se atrela aos princípios da inclusão, transmuta-se para DUA oportunizando o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos espaços de educação, oferecendo diversos estímulos no sentido de se iniciar ou dar continuidade aos processos de aprendizagens, como forma de minimizar os impactos negativos e eliminar as barreiras que acentuam as exclusões. Para Freire, a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio

técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2011 p. 140). Neste estudo, o DUA se alinha à Constituição Federal (CF), que por meio do seu artigo 205, reconhece e defende o direito à educação para todas as pessoas:

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)

A adoção de propostas inclusivas que possam atender às especificidades humanas, incluindo a todos de forma respeitosa, em espaços comuns de convivência, é uma justa interpretação da C.F, que no seu Art. 206, defende que haja: “I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Segue-se o debate sobre o direito à educação com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146. Este documento também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), vem assegurar que todas as pessoas com deficiência tenham acesso aos diferentes espaços de aprendizagens, primando pelo desenvolvimento de suas capacidades biopsicossociais, previsto no Art. 27 do Capítulo IV:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Compreende-se o ser humano é um ser social e como tal, precisa inteirar-se com outros, em relações de trocas, a fim de se constituir na sociedade e para a sociedade, usufruindo dos seus direitos civis sem nenhuma forma de impedimento ou de discriminação. Nesta investigação, outro relevante documento, é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que consoante, que com o Art. 214 da CF propõe, por meio de uma sistematização na educação garantir a universalização do atendimento escolar. Na sua meta nº 4, que trata da Educação Especial, propõe 19 estratégias em defesa da inclusão escolar com vistas à construção de uma sociedade que respeite as diversidades humanas.

Documento que divide opiniões entre toda a comunidade escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída entre os anos de 2015 e 2017, e prevista pelo PNE, dialoga com os princípios do DUA, trazendo como perspectivas, proporcionar diversos meios para a aprendizagem; diferentes formas para expressão do que foi aprendido; e manter a motivação e permanência dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE), documento datado de 30 de setembro de 2020, vem reforçar os princípios da educação inclusiva, validando o direito à educação, em quaisquer circunstâncias:

O princípio do aprendizado ao longo da vida diz respeito à garantia de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas as pessoas ao longo de sua existência. Em contextos formais, aplica-se a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e deve garantir o direito ao acesso a patamares formativos mais elevados ao longo da vida, valorizando a aprendizagem permanente e os projetos de vida. (BRASIL, 2020, p. 55).

De acordo com a legislação, o Estado e os entes federados reconhecem que as pessoas não são iguais, e que as diferenças entre os seres humanos devem ser respeitadas. E é nesta medida que se reconhece também que a educação é um bem social que deve ser ministrado de acordo com o princípio da igualdade, descrito na CF. O DU, pode atender às diferentes necessidades humanas, atendendo a um desenho único, na utilização de recursos pedagógicos diversos que venham possibilitar acessibilidade e permanência e autonomia, independente das condições físicas e motoras dos seus usuários.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como resultados parciais desta pesquisa, temos que redimensionar o trabalho pedagógico para atender às especificidades humanas pode ser validado pela adoção do DUA, possibilitando e assegurando que todos possam participar com autonomia, de todo trabalho pedagógico do seu espaço escolar.

Defendida por Freire (2011), como “especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” A educação pode ser entendida aqui, como uma prática política que propicia condições para os humanos, possam alcançar suas autonomias, e posteriormente se apropriar das suas humanidades, porque é na consciência da sua inconclusão, que os seres humanos geram sua educabilidade. Nesta medida, a concepção do DU como caminho factível para o desenvolvimento de aprendizagens, traz um olhar rico em possibilidades para novas práticas pedagógicas inclusivas, que podem ser realizadas para a garantia da educação enquanto direito constitucional.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Como importante espaço de trocas, interações, diferentes aprendizagens e experiências, a escola deve estar embasada na equidade, na ética, e na humanização dos sujeitos, para oportunizar aos seres humanos a reinventarem-se através dela. Nesta perspectiva, alinhada ao desenho único, a educação deve adequar suas ações

para oferecer possibilidades inclusivas para todos, assegurando a participação e o desenvolvimento de autonomia dos seus estudantes.

No bojo das discussões, o Desenho Universal na Aprendizagem pode colocar à disposição de diferentes sujeitos, novas formas de inclusão com possibilidades iguais de participação na escola e na utilização dos bens sociais porque concebe a pluralidade da condição humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf)>. Acesso em: 4 de outubro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20 metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf)>. Acesso em: 2 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/ Estatuto da Pessoa com Deficiência**, de 06 de julho de 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC. SEMESP. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA HOSPITALAR/DOMICILIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

PATRÍCIA MARA DOS SANTOS MACHADO

### RESUMO

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, cujo tema é a escolarização de jovens e adultos em situação de adoecimento e internamento, em ambiências hospitalares e/ou domiciliares. Justificado pela inexistência de uma pedagogia que respeite as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) adoecidos, este estudo, ambientado no município de Feira de Santana-BA, tem o objetivo de construir uma formação para a EJA Hospitalar e Domiciliar, com a participação dos estudantes e dos profissionais envolvidos na atenção ao estudante adoecido. Como objeto desse estudo, as políticas públicas de educação e saúde, além das práticas de formação de professores de EJA e de Classes Hospitalares (CH) e Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), serão entrelaçadas com os referenciais freireanos, para validarem a educação para a EJA Hospitalar/Domiciliar. As questões da pesquisa procuram responder como organizar uma formação docente freireana para a EJA, no contexto Hospitalar/Domiciliar, primando pelo desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, da resignificação das suas existências e da legitimação de aprendizagens? Fundamentado na teoria crítica, a natureza deste estudo que se encontra no processo inicial, é de abordagem qualitativa e traz como método, a pesquisa-ação participativa. Com os dados a serem coletados, pretende-se evidenciar, como construir uma EJA Hospitalar e Domiciliar, que represente os anseios e necessidades dos envolvidos, utilizando: revisão bibliográfica, análise de diálogos e de observações, entrevistas, questionários e outros que forem necessários. A perspectiva é a garantia do direito subjetivo à educação para estudantes adoecidos, por meio do acesso, permanência e/ou finalização, impactando assim na diminuição do analfabetismo e oportunizando os sujeitos à emancipação, autonomia e participação social.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar; Políticas Públicas; Educação e Saúde; Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma investigação pedagógica para sistematização e desenvolvimento de uma formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no atendimento aos sujeitos em situação de adoecimento e tratamentos médicos hospitalares/domiciliares, no Município de Feira de Santana-BA.

Com o olhar atento para o público-alvo da EJA e voltado para os sujeitos em situação de adoecimento e tratamentos, o projeto inicia uma reflexão acerca da constatação de que no que se refere à EJA, geralmente os direitos dos estudantes quase sempre são negados, principalmente quando desconsideram as especificidades da modalidade.

Diante de todas as dificuldades que se impõem na educação para o sujeito adulto em situação de adoecimento e tratamento médico hospitalar e/ou domiciliar, esta pesquisa procura por meio de uma pesquisa-ação participativa, construir os caminhos para o desenvolvimento de uma formação de professores que respeite às especificidades do supracitado público-alvo, buscando nos referenciais freireanos, a humanização necessária, porque de acordo com Saul e Saul (2017, p. 9) “O ato de ensinar-aprender envolve sujeitos que vivem a prática.”

## **METODOLOGIA**

O caminho metodológico seguirá uma abordagem qualitativa, buscando analisar os impactos das práticas docentes no Hospital Geral Clériston Andrade (HGCA), por meio de uma pesquisa-ação participativa, que segundo Lewin (1939), envolve todos os sujeitos no processo e para Barbier (1985), constitui-se em uma “[...] atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos [...]” (BARBIER, 1985, p. 156), para ampliar a compreensão desta pesquisa que tem como meta, a transformação da realidade e a estruturação da EJA Hospitalar e Domiciliar.

Na coleta de dados, o projeto planeja ter como ações principais: a dialogicidade freiriana para oportunizar os sujeitos na pronúncia e si mesmos, possibilitando relações humanizadas e portanto respeitadas, e a escuta sensível, científico-clínica, que Barbier (1998) afirma poder se revelar durante a avaliação inicial do grupo através do diálogo estruturando em rodas de conversa, privilegiando o diagnóstico das suas necessidades, produção de saberes, considerando os sujeitos de forma holística, em suas dimensões biopsicossociais e espirituais.

A análise documental dos atendimentos partirá dos próprios dados historiográficos, dos textos oficiais das políticas públicas dos direitos à educação e à saúde, seguida de verificação dos materiais produzidos pelos docentes, tais como: fichas de cadastro e anamnese, fichas de acompanhamento pedagógico individual e análise dos registros das atividades docentes.

A investigação prosseguirá por meio de estudo bibliográfico, observações, entrevistas semiestruturadas, questionários e outros eventos que promovam interações entre os professores, concernente aos seus conhecimentos sobre a EJA, pedagogia hospitalar, direito, inclusão, humanização e práticas desenvolvidas para/com os sujeitos da EJA Hospitalar e Domiciliar.



## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

A defesa da temática da EJA Hospitalar e Domiciliar, pouco discutida nos espaços de formação de professores, perpassa pelas políticas de inclusão e de transformação social, na medida em que abre um caminho para o debate sobre a relevância do desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas na perspectiva de leitura crítica de mundo e de acesso dos indivíduos adultos à cultura letrada, porque “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (FREIRE, 2011b, p.109).

Este viés de inclusão como forma de intervenção no mundo e de pronúncia do homem como sujeito produtor de conhecimentos, cultura e saberes, ao mesmo tempo em que estimula e oportuniza os sujeitos adultos a deixarem suas marcas no mundo. O atendimento para estudantes adoecidos e suas subjetividades, exige por parte deste projeto, a busca constante por novas práticas que possam respaldar o trabalho docente. Essas investigações se alinham à proposta de letramentos da Política Nacional de Humanização (PNH), apontam também para o referencial teórico a utilização do Sistema Único de Saúde (SUS) considerando assim a visão integral do ser humano.

Essas práticas que na visão de Freire (2011b) é a forma humanizada que devemos ter para com todas as pessoas, principalmente com os sujeitos da EJA, impulsionam o projeto a desenvolver ações que possam minimizar as condições intrínsecas das enfermidades para acolher a todos os estudantes da EJA com o respeito e a atenção que merecem ser tratados. Esta forma de acolhimento pode ser considerada como uma forma de inclusão que pode proporcionar valorização de existências silenciadas ou negadas.

O debate acerca de questões curriculares é imprescindível para que a construção da EJA Hospitalar e Domiciliar venha atender às especificidades do seu público-alvo. Por isto, Barcelos (2012), critica que muitos professores acabam seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares utilizadas nas demais modalidades de educação, demonstrando suas dificuldades quanto aos objetivos, propostas, questões curriculares e subjetividades da EJA.

O projeto considera o Estatuto do Idoso Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que, no Artigo 21 do Capítulo V, que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, para publicizar a obrigatoriedade da oferta de educação e criação de oportunidades de acesso à educação, disponibilizado mecanismos de adequações curriculares para estes sujeitos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Compreender as complexidades da EJA Hospitalar e Domiciliar, e implantá-la em um espaço, onde as fragilidades humanas são constantes, pode ser considerado como uma forma de solucionar o problema da segregação cognitiva para muitos sujeitos. Matos e Ferreira (2013); Jacobo (2015), defendem a escolarização, para os estudantes em tratamento de saúde, destacando a relevância que o diálogo pode

oferecer no crescimento humano e no desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Schwartz (2013); Maito (2013) afirmam que os reais problemas da educação podem ser minimizados quando os sistemas educacionais assumirem a necessidade da aprendizagem como ato contínuo, ao longo da vida e como relevante viés para a inclusão social. O aprender ao longo da vida ganha importante significado, na medida em que valoriza os estudantes adoecidos por meio do (re)dimensionamento das atividades que os oportunizam a leituras e compreensão do mundo que os cercam, enquanto recebem atendimentos de saúde.

Zombini e Pelicione (2019) confirmam que no hospital, todas as ações devem estar alinhadas para o bem estar dos sujeitos e por isto, toda a equipe multidisciplinar deve estar atenta para as subjetividades dos sujeitos, considerando seus aspectos biopsicossociais, pois o cuidado e a atenção devem ser os lastros de um trabalho humanizado, e o SUS defende que a humanização não seja vista como programa, “[...] mas como política pública que atravessa/transversaliza” as diferentes ações [...]” (BRASIL, 2010, p. 17).

A EJA Hospitalar e Domiciliar enquanto política pública é pensada como uma forma de atender aos estudantes adoecidos, atuando como partícipe na articulação do bem-estar, na produção de saúde, de educação e principalmente de alfabetização como expressão cultural, pois para Freire e Macedo, (2011a), além de ameaçar a ordem econômica, o analfabetismo se constitui em uma profunda injustiça.

### **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

A EJA Hospitalar e Domiciliar devem ser redimensionadas de modo a promover escutas e diálogos entre todos os sujeitos; motivar a participação do estudante nos seus processos de tratamentos; impedir a interrupção dos processos de aprendizagens; conectar saúde à educação; contribuir para a redução do impacto da hospitalização; trazer o estudante para o contato com a vida cotidiana; fomentar a consciência cidadã; desenvolver letramento crítico; contribuir para a recuperação da sua saúde, possibilitando o retorno à rotina escolar pós-tratamento, sem prejuízos, garantindo o aprendizado ao longo da vida.

A implantação deste projeto, através da pesquisa-ação participativa, pode validar a importância da formação de professores para atuarem como agentes socializadores de estudantes adoecidos, motivando-os a se apropriarem do direito à educação e à saúde para alcançarem a sua emancipação através desta pedagogia de existências e resistências no hospital e nos domicílios.

### **REFERÊNCIAS**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. **Humaniza SUS: Política Nacional de Humanização**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/diretrizes\\_e\\_dispositivos\\_da\\_pnh1.pdf](http://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/diretrizes_e_dispositivos_da_pnh1.pdf). Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL, **Estatuto do idoso**. 3. ed. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011b.

JACOBO, Zardel. Direitos humanos e inclusão. *In*: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

MAITO, Viviane Pereira. Tecendo relações entre formações de professores, paradigmas educacionais e a atuação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. *In*: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes e possibilidades online**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr.2017

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ZOMBINI, Edson Vanderlei; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Classe hospitalar estratégias para a promoção da saúde da criança durante a hospitalização. *In*: PELICIONI, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e promoção da saúde: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Santos, 2019.

## POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE HUMANIZADORA DE/PARA SURDOS: REFERENCIAIS FREIREANOS

PRISCILLA PERUGINI; ANA MARIA SAUL

### RESUMO

A presente pesquisa trata de uma pesquisa em desenvolvimento que se propõe a estudar a contribuição da Pedagogia de Paulo Freire na busca de uma educação humanizadora e crítica, em um contexto integrado por egressos surdos que atualmente trabalham em uma Instituição de Ensino Superior - também mantenedora da Instituição Escolar na qual eles concluíram ciclos da trajetória escolar. As questões que dirigem a investigação são: Que condições são necessárias para uma educação bilíngue para surdos em uma perspectiva humanizadora e crítica? Que saberes freireanos podem orientar a prática dos professores que almejam promover uma educação bilíngue humanizadora de surdos na perspectiva freireana? Dentre os subsídios teóricos que apoiam as análises e discussões, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, Ana Maria Saul e Alexandre Saul, entre outros. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com perspectiva metodológica nas narrativas dos egressos surdos. Esta pesquisa pode oferecer contribuições para essa recém-criada modalidade de ensino e evidenciar conceitos freireanos para se pensar uma educação bilíngue de surdos, enquanto uma proposta que vai na contramão das políticas e práticas educacionais contemporâneas, com potencialidade de inspirar todos aqueles que acreditam na educação defendida por Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue de surdos. Paulo Freire. Educação humanizadora. Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre uma nova modalidade de ensino, ao desvincular-se da Educação Especial e contar com um capítulo à parte na LDB, se torna um desafio assumido por essa investigação, em desenvolvimento, que busca produzir conhecimentos sobre a educação bilíngue de surdos enquanto conquista de uma longa luta travada e reivindicada pela comunidade surda pelo direito linguístico e cultural dos surdos que repassa o direito ao acesso de uma educação de qualidade.

Vale destacar que pesquisar sobre uma educação bilíngue humanizadora de surdos retrata a identidade docente da pesquisadora e possibilita promover novas discussões e olhares frente às contribuições de Paulo Freire na busca por uma educação de qualidade para aqueles que lutam por seus direitos, especificidades linguísticas e culturais: os surdos.

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento com relevância social e acadêmica por ter a presença de duas grandes marcas: a educação bilíngue de surdos e o

referencial freireano - uma composição ávida por produções científicas, tendo como diferencial a valoração das experiências dos egressos para se pensar uma educação bilíngue de surdos em uma perspectiva humanizadora e crítica.

## **METODOLOGIA**

Essa investigação, em desenvolvimento, assume a abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a produção e análise de narrativas de egressos surdos do Ensino Médio, que trabalham em uma Instituição de Ensino Superior – também mantenedora da Instituição Escolar onde concluíram ciclos escolares anteriores. O trabalho com narrativas permite uma maior compreensão das singularidades dos sujeitos pesquisados, com o propósito de caracterizar experiências pessoais de vida e de práticas de ensino-aprendizagem. Assim, a pesquisa narrativa tem a intencionalidade de entender as dimensões pessoais e humanas para além de quadros quantificáveis.

Diante disso, torna-se condição para a compreensão das vidas experienciadas e narradas dos egressos surdos, a análise no espaço tridimensional:

do conhecimento da subjetividade em ação;

das narrativas dos relatos de vida em seus múltiplos significados expresso por experiências que só podem ser compreendidas dentro de um processo de socialização;

Da temporalidade do conhecimento narrativo. (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A análise dos dados a serem recolhidos, por meio de conversas e entrevistas, sobre o relato das histórias de vida, tende a evidenciar a valoração das vozes daqueles que foram silenciados pela condição da surdez e reconhece as experiências dos egressos para se pensar uma educação bilíngue humanizadora de surdos.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Paulo Freire acolheu os(as) excluídos(as) e os(as) oprimidos(as) na luta por um ideal: humanização da educação e justiça social. Os surdos fazem parte dessa parcela de oprimidos(as) e de excluídos(as) – segregados nas instituições de ensino formal por políticas públicas injustas e por uma sociedade marcada, historicamente e culturalmente, como “(re)produtora de rótulos”, por critérios discriminatórios/preconceituosos e classificatórios, mascarando a aceitação da diversidade e da condição do aluno com o discurso igualitário da educação inclusiva.

De acordo com Freire (2001b, p. 85), “mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã”. A educação exige diálogo (uma condição existencial), promove (e é) o encontro entre

os homens, solidariza a reflexão e a ação, significando os homens enquanto homens, ou seja, transformando-os para assim transformarem o mundo. Com isso, não reconhecer os saberes dos alunos é incoerente com o pensamento freireano e impensável na perspectiva da educação humanizadora e crítica.

Vale ressaltar que a humanização, segundo Freire (2000), é uma condição ontológica. O ser humano precisa ser respeitado e ter assegurado pela sociedade os seus direitos básicos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação em desenvolvimento apresenta forte aderência com a teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire, possibilitando caminhos para a superação da injustiça social e para a luta ao lado dos menos favorecidos, revelando os conceitos freireanos “ser mais”, “autonomia”, “participação” para se pensar uma educação bilíngue humanizadora de surdos.

## CONCLUSÕES

A pesquisa em desenvolvimento reconhece o potencial da Pedagogia de Paulo Freire para se pensar uma educação bilíngue humanizadora de surdos, enquanto uma proposta que vai na contramão das políticas e práticas educacionais contemporâneas, capaz de abrir horizontes para um olhar transformador e consciente, que no contexto atual significa contestar a lógica neoliberal que impede enxergar as possibilidades de mudança, especialmente na educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 04 de agosto de 2021, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 8 out. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1979 (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, v. 23, 2001 (Questões de Nossa Época).

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SAUL, Ana. Maria.; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr.2017.

SAUL, Ana. Maria.; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 107 - 108, 2013. Dossiê Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>. Acesso em: 31 ago. 2021.

## A POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS – AM

Rosa Eulália Vital da Silva; Anderson Lincoln Vital da Silva

### **RESUMO:**

Habitar uma cidade, ocupar um lugar neste planeta implica estar envolvido nas questões ambientais, pois o ambiente nos conforma e ao mesmo tempo sofre com os impactos que causamos a ele. Ao discutir as políticas curriculares em educação ambiental destacamos a centralidade do currículo nas políticas educacionais enquanto produtor de identidades. O objetivo deste trabalho consiste em problematizar por meio dos documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), as políticas curriculares em educação ambiental. É uma pesquisa documental que mapeou um conjunto de documentos e como estes apresentam a educação ambiental para o sistema municipal de ensino. Os achados demonstram o descompasso entre o vasto campo de conhecimento produzido e a legislação que ampara a educação ambiental e a sua pouca evidência na política curricular emanada desta Secretaria e a necessidade de revisão destas para a inserção conforme os preceitos legais garantindo os direitos dos cidadãos para alcançar as mudanças de valores em relação ao ambiente e na sociedade.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Educação Ambiental; Proposta Pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

Política e educação são indissociáveis, elas contribuem para construir o ser humano, a sua forma própria de perceber e sentir o mundo, organizar a sociedade, pensar suas utopias. Ao discutir as políticas curriculares do sistema municipal de ensino referente a educação ambiental do município de Manaus propõe-se evidenciar a necessidade de se alcançar o cumprimento das políticas públicas voltadas a educação ambiental, haja vista que a omissão ou negação destas políticas ferem os direitos dos cidadãos manauaras.

Desde a Carta Magna e toda as legislações subsequentes estão valorizando o ambiente e exigem uma educação ambiental para construir novos valores de respeito a natureza, novas relações entre sociais, sendo responsabilizada a educação formal pela sua nos processos educacionais. Em vista disto, buscamos problematizar as políticas curriculares em educação ambiental produzidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Com vistas a alcançarmos aos objetivos deste trabalho analisamos as políticas curriculares em educação ambiental expressas nos seguintes documentos: Proposta Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental – Anos I (2014); Proposta Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental – Anos II (2015); Agenda 21 (2009) e Projeto Político Pedagógico de algumas escolas municipais no ano de 2017.

### **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**



A política curricular é pensada como uma forma de legitimar o processo de reformas dos detentores do poder, pois o currículo é central em qualquer proposta de reforma educacional, visto que o currículo oficial tem esse caráter prescritivo. O que não retira de si o seu caráter contestado, como um campo de lutas. Tecnocratas, líderes políticos responsabilizam as escolas pela não implantação de suas políticas quando estas não se efetivam, professores e demais agentes atuantes na escola responsabilizam a produção de um currículo que não dialoga com a realidade escolar. No entanto lembramos que a política curricular é composta por propostas oficiais e práticas curriculares que vão sendo articuladas pelos professores no cotidiano das escolas (GIMENO SACRISTÁN, 2000, LOPES, 2004). Referente a educação ambiental, há toda uma construção teórica e a produção de um arcabouço jurídico que a fundamenta afirmando como direito dos cidadãos, a necessidade de mudança dos valores, comportamentos e, da sociedade atual para enfrentar os graves problemas ambientais que afetam o planeta e a própria existência humana. Em vista disto a educação ambiental propõe estimular a formação de uma nova consciência que muda a relação dos homens entre si e com a natureza, a participação ativa dos cidadãos na resolução dos problemas de forma sistêmica (BRASIL, 1999; DIAS, 2017; LOUREIRO, COSSÍO, 2007; LOUREIRO, 2012, 2019).

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus é a responsável por gerir a política pública voltada a educação no âmbito municipal, desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (SEMED, 2022). Para elaborar sua política curricular faz uso de um conjunto de dispositivos legais emanados da legislação federal para a organização da Educação Básica (BRASIL, 1996). Ao sistematizar sua proposta, contempla as orientações pedagógicas e orientações curriculares, contendo os direcionamentos teóricos do ensino organizado em Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º anos) e séries complementares 4º e 5º anos (MANAUS, 2014), ou seja, produz sua política curricular.

A educação ambiental e a resolução da questão ambiental têm caráter coletivo, política, compreendida como: “[...] espaços efetivos de questionamentos, encontro, confronto, e negociação entre projetos políticos, universos culturais e interesses sociais diferentes” (CARVALHO, 2006, p. 61).

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa documental que tem como característica que seus dados foram coletados em documentos escritos ou não, sendo, também, denominados de fontes primárias (MARCONI e LAKATOS, 2003). Como produto de instituições governamentais, esses documentos expressam o discurso oficial, a perspectiva dos detentores do poder, da sua leitura de mundo, do ordenamento social pensado, dos valores vigentes naquele período, portanto, incorre, então a necessidade de uma análise crítica que desvele as intencionalidades presentes quando de sua elaboração.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na Proposta Pedagógica a *educação ambiental* aparece entre os Temas Sociais Contemporâneos, citada apenas uma vez, assim como o termo *socioambiental*, relacionadas a Geografia. No 6º e 7º ano, 3º bimestre, a temática aparece relacionada ao *desenvolvimento sustentável* e aos *processos de reciclagem*, atrelando conteúdos de *degradação, poluição, preservação e conservação, desenvolvimento sustentável, modernização, modo de vida e problemática ambiental*. Em Ciências Naturais do 6º ao 9º ano, há somente uma descrição nomeada *ecologicamente prudente*.

A Agenda Ambiental Escolar é o instrumento para a execução das ações de educação ambiental, voltada a prática educativa integrada e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Os Projetos Políticos Pedagógicos apresentam similaridade na escrita e no conteúdo das informações, e, ausência descritiva e analítica dos projetos na área do meio ambiente ou da educação ambiental. A única informação extraída dos PPPs é a indicação da existência de horta escolar, bem como ausência de articulação com a Agenda Ambiental Escolar.

Como o Projeto Político Pedagógico é orientador das ações escolares, baseado nas finalidades estabelecidas para a escola e o ensino desvela o ocultamento da educação ambiental por parte de seus elaboradores.

## CONCLUSÕES

As políticas curriculares elaboradas objetivam promover a formação de identidades, atendendo aos interesses dominantes, ao sonhar a formação em educação ambiental em suas políticas curriculares implica negar o direito de aprendizagem dos estudantes relacionados aos conteúdos e às metodologias da educação ambiental com o seu caráter crítico e cidadão, contestador da forma como se organiza a sociedade. Negando todos os conhecimentos produzidos, bem como a legislação que a fundamenta, a qual garante o acesso as informações sobre o meio ambiente, a necessidade de sua participação ativa na tomada de decisões. Afinal, como os professores vão desenvolver a educação ambiental nas escolas, se não lhes é exigido o tratamento dela? Ou, como garantir o direito de aprendizagem dos estudantes se lhe são negados conteúdos sociais relevantes em educação ambiental? Loureiro (2019) responde ao reconhecer os limites da educação ambiental, que ela não é qualquer coisa que se faça, nem tudo alcançar. Porém esses limites são potencialidades, fomentam a esperança, a utopia para continuar lutando pelos direitos e obrigatoriedade de política que os contemple.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

CARVALHO, I. C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de atuação político-pedagógica. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (org.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-65.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Gaia, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. *In*: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007. p. 57-63.

MANAUS. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais – bloco pedagógico.** Manaus: Semed, 2014. Mimeografado.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

## POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA E JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DO ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA (BA)

Thais Almeida Costa

### RESUMO

Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são uma forma dos municípios consorciarem-se visando encontrar soluções comuns e locais para as políticas públicas em educação. O ADE da Chapada Diamantina é considerado um caso diferenciado de cooperação territorial em função dos princípios, metodologia e modo de organização da iniciativa, pautado, dentre outros elementos, na participação popular. Nesse ínterim, delineia-se o objetivo geral de estudo da presente pesquisa, que consiste em analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, pautada nos princípios da justiça curricular. A investigação apresenta abordagem qualitativa garantindo o contato da pesquisadora com o contexto investigado, que aconteceu, inicialmente, com a realização de uma pesquisa exploratória. A partir do contato com o campo, foram definidos os demais caminhos metodológicos e instrumentos de coleta de dados: análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas com representantes gerais do ADE da Chapada, representantes de profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as escolares), prefeitos/as e secretários/as de educação de três municípios integrantes da iniciativa. A partir dos dados coletados defende-se que o conceito de justiça curricular (PONCE, 2018), na articulação com o conceito de justiça social (FRASER, 2012), seja considerado como *conceito-chave* nas pesquisas críticas sobre política curricular, vinculado a uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

**Palavras-chave:** Arranjo de Desenvolvimento da Educação; Currículo; Justiça Curricular; Participação; Democracia.

### INTRODUÇÃO

Por Arranjos de Desenvolvimento da Educação compreende-se a atuação de um grupo de municípios, com proximidade geográfica, características sociais e educacionais semelhantes, que buscam trocar experiências, planejar em conjunto para solucionar colaborativamente dificuldades na área da educação (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 9/2011).

Nos municípios que integram ADE da Chapada Diamantina, por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*, disparado em anos eleitorais, são realizados fóruns escolares, debates coletivos com a participação da comunidade escolar, candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as, a partir de uma questão eminentemente curricular: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de*

*qualidade para nossos estudantes?* A partir da sistematização das reivindicações coletivas, os/as candidatos/as a prefeito/a assinam publicamente um termo de compromisso, garantindo a execução das propostas elencadas, e, quando eleitos/as, têm as ações do governo municipal monitoradas e avaliadas pela Comissão de Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação (CAAFE), composta por representantes das escolas e comunidade, tendo em vista a qualificação das políticas públicas educacionais a partir do diálogo permanente. Nesse ínterim, delinea-se o objetivo geral de estudo da pesquisa: analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, pautada nos princípios da justiça curricular.

Como objetivos específicos estabelecem-se: a) realizar revisão sistemática de literatura sobre os temas “arranjos de desenvolvimento da educação” e “currículo”; b) investigar a organização do ADE da Chapada Diamantina, identificando os princípios que originaram a sua fundação, as contradições e os desafios enfrentados ao longo da trajetória; c) analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* realizada em municípios integrantes do ADE da Chapada Diamantina, buscando compreender em que medida possibilita a participação democrática dos/as profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares) na definição de qual educação pública desejam; d) analisar, nos registros dos fóruns de educação *Dia E*, dos municípios do ADE da Chapada que realizaram a ação em 2020, as demandas apresentadas pela comunidade escolar na articulação com as dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática; e) compreender, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, as possíveis aprendizagens democráticas, desafios vivenciados e variáveis que interferem no processo de *Mobilização Sociopolítica*.

## **METODOLOGIA**

Ao almejar os objetivos anteriormente descritos, a primeira etapa de coleta de dados consistiu na realização de onze entrevistas semiestruturadas, utilizando a plataforma Zoom, com sujeitos que pudessem relatar o processo histórico de constituição do Arranjo da Chapada Diamantina e do processo de *mobilização sociopolítica*. Após as primeiras entrevistas, a compreensão aprofundada sobre o processo ocorreu por meio da análise documental dos registros dos últimos Fóruns de Educação, *Dia E*, dos oito municípios que o realizaram em 2019, onde estão documentados os anseios e desejos da comunidade para a educação pública. O aprofundamento da coleta de dados foi assim realizada: a) entrevistas semiestruturadas com prefeitos e/ou secretários de educação de três municípios selecionados; b) observação participante, por meio da plataforma Zoom, do processo de composição e formação das CAAFEs em cada um dos municípios selecionados; c) observação participante, por meio da plataforma Zoom, de dois encontros interterritoriais das CAAFEs, com a participação de representantes de todos os municípios do ADE; c) realização de entrevistas semiestruturadas com

representantes de professores/as, coordenação pedagógica, direção pedagógica e técnicos/as das secretarias de educação que atuam nas CAAFEs dos três municípios selecionados.

### **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Aborda-se o debate sobre política educacional e ciclo de políticas tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça social (FRASER, 2012) e justiça curricular (PONCE, 2018). A justiça curricular, bem como as suas dimensões (conhecimento, cuidado e convivência democrática), são apresentadas como referencial teórico de análise de políticas de currículo a partir de dois eixos de discussão: a) análise sobre a macro política curricular brasileira no contexto de produção da Base Nacional Curricular Comum, apontando suas contradições e desafios; b) análise sobre a micropolítica curricular no contexto de produção participativa da *mobilização sociopolítica* do ADE da Chapada

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foi possível perceber, no contexto de produção curricular da *mobilização sociopolítica* do ADE da Chapada, a emergência proposições curriculares alinhadas às dimensões da justiça curricular (PONCE, 2018), essenciais para alcance da justiça social (FRASER, 2012). Observou-se a constituição de um contexto de produção de política de currículo participativa, onde se disputam sentidos curriculares e constroem-se aprendizagens alicerçados nas seguintes proposições: a) Sobre a dimensão do conhecimento, evidenciou-se a demanda por conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças culturais e o diálogo entre os diversos saberes existentes, atrelados a epistemologias promotoras da justiça cognitiva e inclusão social; b) Sobre a dimensão do cuidado, observou-se a afirmação e luta pelos direitos essenciais, face à exigência de um Estado responsivo às necessidades educacionais e sociais, alinhando-se às demandas de justa distribuição igualitária dos recursos educacionais, para redução das desigualdades; c) Sobre a dimensão da convivência democrática observou-se a luta pela democratização das relações sociais, para que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática da educação e fortalecimento da participação coletiva, exigindo-se representatividade no interior da escola e fora dele. As aprendizagens democráticas produzidas nesse contexto são essenciais para as lutas por representação, fortalecimento político necessário para alcance da justiça social.

### **CONCLUSÕES**

Na defesa por políticas de currículo progressistas, na contramão da BNCC, alinha-se ao sonho por justiça social enquanto horizonte da justiça curricular, construção de um currículo contra-hegemônico pautado nos interesses dos grupos com menor vantagem (CONNELL, 1995). Defende-se que as pesquisas críticas sobre política curricular tenham a justiça curricular como *conceito-chave*, conceito que possibilite discutir as lutas de poder e intenções presentes em qualquer contexto de produção curricular, tendo em vista a construção de uma postura

epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9, de 30 de agosto de 2011. **Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8851-pcebo09-11-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pcebo09-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 31/05/2019.

CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. Herder Editorial. Edição do Kindle (Spanish Edition), 2012.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html> Acesso em: 13/10/2020.







## A ABORDAGEM PIKLER NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Andréia Ginante

### RESUMO

Este texto apresenta um relato de prática de um projeto em andamento, iniciado em 2021, sobre o percurso formativo dos profissionais da Primeira Infância da rede municipal de educação de São Miguel Arcanjo, S.P., a partir dos aportes da Abordagem Pikler, cujo foco de trabalho está na concepção de criança como um ser autônomo desde o nascimento. Numa perspectiva colaborativa, o estudo se enquadra na abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa-formação. Os instrumentos utilizados foram inicialmente, visitas para conhecimento do contexto político e educacional e encontros com equipes de gestão, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e profissionais que trabalham em três creches do município. A fundamentação teórica tem seus pilares na Abordagem Pikler e Princípios Piklerianos. Considera-se que com a formação, é possível refletir sobre uma nova concepção de criança, compreendendo-a como uma pessoa que existe. **Palavras-chave:** Abordagem Pikler; Concepção de criança; Formação dos profissionais da infância; Pesquisa-formação.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Escrevo este texto do lugar que ocupo como professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica de uma creche pública, formadora e pesquisadora que se dedica aos estudos sobre a Primeira Infância.

De acordo com Paulo Fochi (2015, p. 21):

Quando se trata de crianças com idade menor a três anos, nota-se que o acesso à escola tem ocorrido cada vez mais cedo, o que influencia em diversas questões, como infraestrutura, tempo, perfil dos profissionais. Enfim, aspectos que reivindicam a elaboração de pedagogias que atendam a especificidade e ofereçam condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar, dar sentidos ao mundo.

Assim posto, “os profissionais que atuam com as infâncias e suas ações educativas e de cuidados, necessitam ser alimentados por percursos formativos e estudos específicos” (GINANTE; NOFFS, 2022, p. 03) e pensar sobre propostas de formação para estes profissionais permite:

[...] apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias

implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Atendendo a uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo, onde é dada grande importância às práticas cotidianas na creche, foi desenvolvido um percurso formativo para as equipes de gestão, técnicos da educação e profissionais que trabalham em três creches do município. O trabalho teve seu início no segundo semestre de 2021, com visitas para apropriação do conhecimento do contexto político e educativo do município, Secretaria Municipal de Educação, creches públicas municipais e análise dos documentos norteadores (Proposta de Atendimento em Creche e Currículo e Planejamento Municipal da Educação Infantil). A partir daí, foram realizados encontros dialógicos críticos e estudos baseados na problemática: Como a Abordagem Pikler pode contribuir para a formação dos profissionais da infância em contextos coletivos? Apresentou ainda os seguintes objetivos: a) Apresentar referências e experiências que auxiliem na compreensão do tema abordado; b) Resignificar as práticas cotidianas na creche; c) Formar profissionais da infância para atuação em seus contextos de trabalho e de vida e d) Planejar as ações e coordenar o trabalho na creche a partir dos estudos realizados, garantindo a contextualização da proposta. Composto por encontros dialógicos críticos na modalidade presencial, as pautas formativas apresentaram a estrutura a seguir:

**Quadro 1** - Estrutura das pautas de formação:

<b>Data:</b> ___/___/___
<b>Duração:</b> 04 horas-aula
<b>Formato:</b> Presencial
<b>Objetivos do encontro:</b>
<b>Detalhamento das atividades:</b>
<b>Profissionais da infância em ação:</b>
<b>Recursos:</b>

Fonte: Construção da autora (2022)

As pautas formativas foram divididas por objetivos e conteúdo, de acordo com o quadro abaixo:

## Quadro 2 – Objetivos e conteúdo

<i>Encontros</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>
<b>A</b>	- Sensibilizar os profissionais da infância para o início do percurso formativo.	- Concepção de criança; - Oficina Bebê Estrela.
<b>B</b>	- Conhecer Emmi  Pikler, sua trajetória de vida e como sua experiência como médica familiar contribuiu para o trabalho do Instituto Pikler;  - Conhecer como o trabalho no Instituto Pikler foi realizado;  - Conhecer os Princípios Piklerianos.	- Emmi Pikler, muito mais que uma pediatra (GINANTE, 2022, p. 35 – 46).
<b>C</b>	- Ressignificar as práticas cotidianas na creche, com base nos cuidados de qualidade.	- Abordagem Pikler – referência no cuidado de bebês e crianças bem pequenas (GINANTE, 2022, p. 46 – 51).
<b>D</b>	- Ressignificar as práticas cotidianas na creche, com base no movimento e brincar livres.	- Movimento e brincar livres (GINANTE, 2022, p. 51 – 55).

Fonte: Construção da autora (2022)

Além disso, considerou-se que, estes temas trabalhados e a formação proposta, deveriam ser vistas “como um exercício do pensamento individual e coletivo a partir da ação, buscando saberes que ajudem a compreender e que tragam novos elementos para o fazer” (HORN; BARBOSA, 2021, p. 55). Alcançou resultados abrangentes sobre uma abordagem que é considerada imprescindível para o trabalho na creche, pois atua no desenvolvimento e aprendizagem de seres humanos. Permitiu uma reflexão acerca da Abordagem de Emmi Pikler e suas contribuições para novas inspirações e possibilidades na creche, bem como na formação dos profissionais que se ocupam dessas crianças, trazendo os aspectos que podem ser observados no cotidiano da creche, nas práticas diárias e naquelas que dizem respeito aos cuidados de qualidade, movimento e brincar livres, além

de trazer uma nova concepção de criança como uma pessoa autônoma desde seu nascimento.

### RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Numa perspectiva colaborativa, o estudo se enquadra na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2013) e caracteriza-se como pesquisa-formação. Os instrumentos utilizados foram as visitas e os encontros iniciais com as equipes de gestão, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e profissionais que trabalham em três creches do município. Foram elaboradas pautas de formação onde é possível encontrar além dos objetivos, o detalhamento das atividades, recursos utilizados e perguntas **para reflexão** e proporcionou momentos criando “um espaço que oportunizou ações reflexivas sobre a prática e o saber docente” (FELDMANN. *Et al.*, 2022, p. 1248).

**Quadro 3** – Estrutura dos encontros de formação

<b>Encontros</b>	<b>Detalhamento das atividades</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Perguntas para reflexão em grupo</b>
<b>A</b>	- Leitura do livro “O que é uma criança?” de Beatrice Alemagna; - Confeção do Bebê Estrela.	- Encontros dialógicos críticos; Computador, projetor de multimídia, caixa de som e microfone Material para confecção do Bebê Estrela.	- O que é uma criança?
<b>B</b>	- Apresentação da vida e obra de Emmi Pikler e seu trabalho no Instituto Pikler; - Leitura do livro “Abordagem Pikler em Literatura de Cordel” de Wellington Domingos e princípios piklerianos.	- Encontros dialógicos críticos; - Computador, projetor de multimídia, caixa de som e microfone;	- Durante a leitura do livro, foi possível elencar onde se encontram os princípios piklerianos?

<p><b>C</b></p>	<p>- Leitura do texto “A mão da educadora”, disponível em <a href="https://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora.pdf">https://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora.pdf</a> Acesso em 18 jan, 2022.</p> <p>- Exibição do trecho (minutagem 27:00 - Gestos) do DVD “Bathing the baby – concern, empathy and acquired gestures”. O DVD está disponível para compra em <a href="https://shop.pikler.hu/Bathing-the-baby">https://shop.pikler.hu/Bathing-the-baby</a> Acesso em 18 jan, 2022.</p>	<p>- Encontros dialógicos críticos;</p> <p>- Computador, projetor de multimídia, caixa de som e microfone;</p> <p>- Textos impressos;</p> <p>- DVD.</p>	<p>- Em suas práticas cotidianas com os bebês e crianças bem pequenas na creche, em quais situações você dá maior importância quando se trata sobre o uso de suas mãos? De que maneira você utiliza as mãos nos momentos de cuidados?</p>
<p><b>D</b></p>	<p>- Leitura do livro “Conquistando a verticalidade” de Wellington Domingos Pereira da Silva – Editora Geographise;</p> <p>- Vídeo para deleite “Time lapse of a baby playing with his toys”, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8vNxjwzAqY&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=8vNxjwzAqY&amp;t</a></p>	<p>- Encontros dialógicos críticos;</p> <p>- Computador, projetor de multimídia, caixa de som e microfone</p>	<p>- Com relação ao movimento da bebê, personagem do livro, quais ideias podemos relacionar com cada princípio norteador da Abordagem de Emmi Pikler?</p> <p>- Como é o espaço onde o bebê se encontra no vídeo? Qual tipo de roupa o bebê está vestindo? No</p>

	<a href="#">=14\$</a> Acesso em 21 jan, 2022		espaço, havia algo que pudesse representar algum perigo ao bebê? Diante de todas essas observações, o que podemos concluir sobre o movimento e a brincadeira livre?
--	--	--	---

O percurso formativo foi avaliado a partir das aprendizagens adquiridas, experiências vividas e análise das respostas sobre as perguntas: a) O que eu não sabia e aprendi? b) O que mais me surpreendeu? c) Qual conhecimento gostaria de aprofundar? e d) O que levo como principal aprendizado?

#### PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

Este trabalho de assessoria pedagógica foi realizado na Secretaria Municipal de Educação de São Miguel Arcanjo, S.P. em trabalho colaborativo e com referências do Instituto Pikler localizado em Budapeste, Hungria.

#### REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DÖGL, Pia; RISCHKE, Elke Maria; STRUB, Ute. **Beginning well** – Care for the child from birth to age three – Empathy from the very beginning. USA: Wecan, 2018.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GINANTE, Andréia; NOFFS, Neide de Aquino. Abordagem Pikler – Contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos, em contexto de creche. *In: II Congresso Internacional* – Educar na(s) infância(s): experiências, desafios, tensões, 2022, Caxias do Sul.

GINANTE, Andréia. **Abordagem Pikler – Contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche.** 2022. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2021.

FELDMANN, Marina Graziela; MIRANDA, Helga Porto; SILVA, Cenilza Pereira; NUNES, Ana Lúcia Pereira. **Formação de professores e coordenadores da educação infantil: uma experiência a partir de suas necessidades formativas.**

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



## VIOLÊNCIA NOS CORPOS FEMININOS DA PERIFERIA: MULHER. JUVENTUDE. SAÚDE.

Beatriz Souza Pereira

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:** De 15/08/2022 a 21/10/2022

**Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

Serviço Social do Comércio – SESC – SP – Unidade Itaquera

**Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):**

4 Educadores: Setores - Esportivo / Tecnologia e Artes / Socioeducativo.  
8 Alunas do PSE – Programa Sesc de Esportes – Esporte Jovem Vôlei.

### RESUMO

Este relato de experiência tem como base o conceito de interdisciplinaridade e as atividades foram realizadas em ambiente de educação não formal, com objetivo de dialogar com adolescentes que participam de programas permanente do SESC/Itaquera mediante relatos de violência e com a participação dos profissionais envolvidos considerando a educação como um meio que interage com o ser humano na sua integridade por meio de suas trajetórias de vida. A metodologia utilizada pautou-se na abertura de um espaço de fala, um ambiente plural para as mais diversas manifestações de todo tipo de violência, sexualidade, gênero, saúde, cuidados e demais desafios que possam surgir no cotidiano dos alunos participantes. As atividades realizadas possibilitaram dar espaço para trocas de experiências e de começarmos a desnaturalizar um pouco o entendimento de violência e formação coletiva do conceito do “ser mulher” nesta sociedade, em especial na periferia da zona leste de São Paulo.

**Palavras-chave:** Mulher. Juventude. Violência. Saúde.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando que o foco da pesquisa se baseia na realidade de adolescentes da periferia que participam do Programa Esportivo do SESC Itaquera (02/2014 aos dias atuais), e as aprendizagens e trocas vivenciadas durante o curso de mestrado, assim como as consequências da pandemia COVID/19, despertaram novos olhares sobre a violência sofrida e relatada por algumas meninas, em especial as que compõem o grupo de vôlei. Como educadora fui estimulada a acolher os relatos dos adolescentes que incluíram assédio, violência física e sexual, bullying e dificuldades psicossociais, como depressão e ansiedade. Essa

compartilha despertou a seguinte questão: Por que esses adolescentes buscam os professores da educação não formal como espaço para conversar ou falar de seus problemas?

A partir dessa pergunta, juntei-me a três outras educadoras de diferentes setores desta unidade, com a justificativa de não deixar tais relatos apenas passarem por nós, mesmo que este não seja nosso foco de trabalho e com o objetivo de pensar em como ajudar esses adolescentes a compreender o tipo de violência que estão enfrentando e as possíveis saídas para esse ciclo. Após algumas reuniões entre as educadoras, formamos um grupo presencial com os adolescentes que sem saber o conteúdo do encontro ou da conversa, foram avisadas apenas que esse traria o tema sobre “ser mulher” essas decidiram participar espontaneamente do grupo.

O primeiro encontro foi ministrado por duas educadoras do Juventudes – Programa Sociocultural – eu, embora presente, foquei no registro escrito dos fatos, descrevendo o que aconteceu durante o evento que teve duração de uma hora. A primeira atividade foi uma “cadeira musical” na qual os alunos, circulando pelo espaço, se sentavam cada vez que uma pergunta das educadoras era respondida de forma afirmativa. Perguntas como: Alguém tocou seu cabelo sem permissão? Alguém mexeu com você na rua? Você tem medo de sair de casa com roupas curtas? Você já foi julgada pela forma como se veste por outras mulheres? O homem ou a mulher ajudaram mais nas tarefas domésticas em sua casa?

A segunda atividade foi escolher uma imagem entre as dispostas em papel impresso sobre a mesa com diferentes representações de imagens femininas, tais como: Mulheres que trabalham demais; Mulheres que trabalham em casa; Mulheres que trabalham no campo; Mulheres que transmitem a imagem de riqueza com joias e outros adornos. Depois de escolher uma delas, mas não mostrar qual era a imagem, todas voltaram para o círculo e, com base em sua escolha, explicaram o significado do que é ser uma mulher a partir da imagem selecionada. Muitas falas já iniciaram com choro, lembranças, medos, dúvidas, traumas etc. Todas agregaram seus valores às suas escolhas.

Após a segunda atividade, nós educadoras pudemos explicar para as alunas que a ideia era de criar um grupo de apoio, onde todas pudessem expor seus pensamentos sobre coisas que, normalmente, não podemos ou não sentimos confiança em expressar em casa, no trabalho, na escola ou em outros ambientes.

Desde a primeira sessão, surgiram novas questões e a procura pelas alunas educadoras por ligação ou através dos grupos de WhatsApp (formados após esta sessão) aumentou de modo ilimitado, o que nos levou a reformular o

modelo de recomendação de intervenção para não induzir as alunas a pensarem que os educadores são a única comunicação possível.

Após reflexões conjuntas com colegas do mestrado, além do diálogo entre os educadores que participaram do projeto, procuramos transformar esse grupo em um lugar de fala onde as alunas possam procurar conversar umas com as outras, desabafar, por que não, até pedir ajuda no coletivo de mulheres que fosse entendido como uma espécie de teia de cuidado e afeto. Os encontros passaram a ser entendidos como espaços de convivência para nos expressarmos através de conversas, atividades envolvendo artes, música, artesanatos e outras tantas formas de expressão.

Essas experiências possibilitaram redimensionar o projeto que passou a funcionar em diversos locais da unidade, com possibilidade de ampliar o número de participantes, tendo como novo tema “Mulher, Juventude, Saúde”. O êxito da prática resultou em forte apoio da unidade e o aporte da agenda do plano de atividades. Por meio do sistema interno poderemos precisar e determinar datas, divulgações e programações para que possamos construir juntas um novo lugar para encaminharmos nossos antigos silêncios.

#### **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Sala múltiplo uso – Whats APP – Música – Imagens – Materiais diversos para artesanato.

#### **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

Setor Esportivo – SESC/Itaquera  
Programa Juventudes – SESC/Itaquera  
Programa de Tecnologia e Artes – SESC/Itaquera  
Supervisor do setor esportivo e Socioeducativo – SESC/Itaquera  
Animadores culturais – SESC/Itaquera  
Gerência da Unidade – SESC/Itaquera  
Programa de Mestrado em Educação: Currículo, Conhecimento e Cultura – PUC/SP – Campo Monte Alegre.

#### **REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)**

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2007.

FAZENDA, I. C. A. (org.) **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. - São Paulo: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. - Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LODOVICI, F. M. M.; SILVEIRA, N. D. R. Interdisciplinaridade: Desafios Na Construção Do Conhecimento Gerontológico. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**. *RevEnvelhecer*. v. 16, n. 2, 2011.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA TORNAR O PENSAMENTO VISÍVEL

Carolline Ribeiro Lacerda; Claudia Aparecida da Silva Corrêa

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Partindo de estudos e aprofundamentos sobre a abordagem pedagógica das escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Reggio Emília na Itália, uma das mais difundidas e reconhecidas mundialmente, foi elaborada uma ação formativa com o intuito de aproximar um grupo de educadoras dos conceitos e práticas referentes a um dos pilares dessa abordagem educacional: a Documentação Pedagógica.

A Documentação Pedagógica é “o processo de tornar o trabalho pedagógico visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p. 229). Além disso, a Documentação Pedagógica pode ser pensada como conceito e estratégia pedagógica, e está relacionada a como o professor planeja, organiza e cria estratégias de aprendizagem e à forma como os educadores tornam visíveis os processos e saberes das crianças (FOCHI, 2019). Com o objetivo de ampliar os conhecimentos do grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do Colégio Oficina Pindorama, localizado no município de Vargem Grande Paulista, foi desenvolvida uma proposta formativa que pudesse aproximá-las dos conceitos e práticas da Documentação Pedagógica. O colégio em questão se inspira na abordagem Reggio Emília e tem como um de seus pilares a pesquisa como estratégia para a aprendizagem. A ação formativa foi planejada para um grupo de 20 professoras, 2 coordenadoras e 1 diretora e aconteceu no dia 1º de outubro de 2022, de forma presencial, nas dependências do Colégio.

As participantes foram recebidas com uma paisagem sonora (SHAFFER, 2001) convidativa e tranquila em uma sala com cadeiras organizadas em círculo. Ao fundo da sala a projeção mostrava o título da atividade. A formadora deu início a ação convidando as participantes a responder através da escrita em dois *post-its* diferentes, a resposta para as perguntas: “O que você já sabe sobre a Documentação Pedagógica?” e “O que você gostaria de saber sobre a documentação Pedagógica?” A estratégia descrita pertence a coleção de estratégias apresentadas por Ritchhart (2011), chamada de Rotina de Pensamento. Em seguida, apresentou-se uma contextualização breve do tema e, em seguida, as participantes foram convidadas para a atividade prática em duplas, com duração de 30 minutos, que consistia em utilizar uma imagem impressa de um objeto ordinário, como pente, pincel, ralador, entre outros, para dar-lhes um novo significado ao combinar uma seleção de materiais organizados de maneira esteticamente convidativa. Enquanto as participantes desenvolviam

seus projetos, as formadoras registravam os processos através da fotografia, vídeo e anotação de falas. O objetivo desta atividade foi convidar as participantes a refletir sobre o tipo de pedagogia necessária para que a Documentação Pedagógica faça sentido e teve como inspiração os trabalhos do designer Christoph Niemann.

Ao finalizarem a atividade, as participantes retornaram à sala principal e deu-se início a Roda de Conversa. As participantes relataram o percurso das duplas e refletiram sobre as ações e planejamentos que promovem no dia a dia com os alunos da escola. Os relatos registrados abaixo revelam que a atividade prática gerou reflexões significativas e propositivas para as participantes:

Me senti como meus alunos, percebi que muitas vezes eu espero que eles terminem logo, mas fazendo a atividade vi que é muito frustrante quando o tempo acaba e não terminei de fazer. Eu queria ter mais tempo. Vou pensar nisso quando estiver com as crianças.

Fiquei pensando no que a formadora esperava de mim. Fiz a atividade querendo que estivesse certa. Isso me fez pensar que muitas vezes eu coloco essa expectativa para os meus alunos também.

Após a Roda de Conversa, as participantes acompanharam a parte expositiva e o relato de uma prática pedagógica que teve a Documentação Pedagógica como recurso para tornar visível a aprendizagem de crianças e professores. Ao término da apresentação, como finalização da Rotina de Pensamento, as participantes foram convidadas a responder em seus *post-its* à pergunta: “O que aprendi sobre a Documentação Pedagógica?”. Nesse momento, foi possível perceber a diferença qualitativa em relação as duas perguntas feitas no início da atividade através dos relatos que demonstraram maior compreensão da temática. Outro resultado evidente foi em relação a eficácia da Rotina de pensamento adotada que, além de gerar reflexão, permitiu que o pensamento das professoras estivesse visível e fosse compartilhado com todos.

#### **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para a realização da apresentação teórica, foram utilizados o programa Power Point, o computador e o projetor. Na oficina foram utilizados materiais gráficos variados como lápis de cor, hidrocor, cola, tesoura, papéis de cores, tamanhos e estampas variados, imagens pré-selecionadas impressas em sulfite A4 e caixa de som. O momento reflexivo teve como recursos: cartolinas brancas, papéis autoadesivos - *post-it* e caneta esferográfica.

#### **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

A prática formativa contou com o apoio da diretora e das coordenadoras do Colégio Oficina Pindorama.

#### REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Penso: Porto Alegre, RS, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese de doutorado. São Paulo, SP, 2019.

KRACHEVSKY, Mara; MARDEL, Ben; RIVARD, Melissa; WILSON, Daniel G. **Visible Learners**: promoting Reggio-inspired approaches in all schools. Jossey-Bass, São Francisco, CA, USA, 2013.

RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark; MORRISON, Karin. **Making Thinking Visible**: How to promote Engagement, Understanding, and Independence for all learners. Jossey-Bass, São Francisco, CA, USA, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 381.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children. Tradução Thaís Helena Bonini. 1 ed. São Paulo. Phorte, 2014.

## QUANDO A CASA DA CRIANÇA SE TRANSFORMA EM CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: ISOLAMENTO SOCIAL X OPORTUNIDADE NA ADVERSIDADE

Lilian Murad Brunner

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:**

De 16/03/2020 a 15/12/2020

**Nome completo da escola em que foi realizada a prática pedagógica:**

Colégio Visconde de Porto Seguro

**Participantes:**

Alunos: 700

Educadores (Berçaristas, Auxiliares de Classe, Professoras de Classe e Professores Especialistas): 140

Orientadoras Educacionais: 3

Diretoras Pedagógicas: 4

Equipe de Apoio: Diretoria Geral Pedagógica e Educacional, Diretoria Executiva, Equipes de Tecnologia da Educação e da Informação, Cultura e Esportes: 20

### RESUMO

Em função do Cenário Mundial e necessidade do isolamento social, em relação à pandemia da COVID 19, especificamente a partir de março de 2020, desenvolvemos o Programa m-Learning com o intuito de proporcionar a continuidade da aprendizagem de nossos estudantes, em seu ambiente domiciliar, direito garantido para o desenvolvimento de todos. Esse programa era constituído de ações pedagógicas disponibilizadas de forma síncrona, assíncrona, além de sugestões de propostas significativas para um cotidiano familiar, que promovesse a continuidade do desenvolvimento infantil. Destacamos também a possibilidade de desenvolvimento emocional e saúde mental, no momento adverso que a pandemia nos trouxe.

O fato de ser uma Educação Infantil, com crianças de 1 a 5 anos, encontramos muitos desafios para disponibilizar e oportunizar essa prática pedagógica, uma vez que as interações, experiências, brincadeiras e vivências concretas é que dão sentido ao aprendizado. Era necessário dar continuidade aos vínculos estabelecidos pelas nossas crianças, junto aos seus educadores, aos colegas e conseqüentemente ao ambiente e fazer escolar, uma vez que já não se podia mais frequentar qualquer ambiente coletivo.

O m-Learning foi composto por atividades bastante significativas, como: registros gráficos, vivências, produções, histórias, recursos audiovisuais e brincadeiras, garantindo os direitos de aprendizagem. Essas propostas promoveram a aproximação do contexto pedagógico, concretizando nas casas



dos alunos, com seus familiares, momentos semelhantes aos que aconteciam na Escola. Foi necessário considerar as vivências familiares, adequando as práticas e tornando-as ainda mais significativas.

Foi um período bastante desafiador, mas que possibilitou a continuidade do acompanhamento e desenvolvimento saudável de nossas crianças, trazendo segurança a todos os envolvidos com a continuidade da aprendizagem e da convivência, de maneira virtual aos nossos estudantes.

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil; prática pedagógica; isolamento social.

## DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em função do isolamento social, causado pela Covid 19, oferecemos subsídios para os alunos vivenciarem em suas casas, naquele momento ímpar, momentos de aprendizagem, de cuidado e de convívio. Na primeira infância, a proximidade com as crianças é uma prioridade. Dessa forma, desenvolvemos os m-Learning com o objetivo de proporcionarmos a continuidade do desenvolvimento, cognitivo, emocional e afetivo dos alunos. Foram propostos roteiros semanais para cada faixa etária, com atividades diversas a serem desenvolvidas nas casas, junto aos familiares, além dos encontros virtuais pela plataforma Teams ou Zoom. Esses roteiros apresentavam diferentes atividades visando ao desenvolvimento integral da criança, contemplando as diferentes linguagens, entre elas, a estética sensorial, verbal, corporal, musical e visual. Solicitávamos às famílias que organizassem as propostas sugeridas e desenvolvidas pelas crianças, compondo um portfólio de aprendizados para um futuro retorno e compartilhamento desse vivido por todos. A reorganização dos roteiros E-learning era semanal (com introdução e estratégias de comunicação para as novidades implementadas), atendendo as necessidades dos estudantes. Esse conteúdo respeitou as especificidades, possibilidades e necessidades dos alunos da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, quanto ao seu processo de aprendizagem para que avançassem gradativamente. As propostas eram amplas e contemplavam um olhar para as crianças pequenas, contudo destacávamos a importância de os familiares atentarem-se aos interesses e às características referentes à idade de seus filhos ao observarem e sugerirem cada uma das atividades. Era uma troca constante entre família e escola, para ajustes diários das ações. Afinal, era desafiador para todos transformar o cotidiano familiar em função do isolamento social. Destacávamos a importância do papel de cada integrantes dessa dinâmica, caracterizando e definindo o que cabia a cada uma: aluno, família e educador. Essas ações se voltaram mais para as crianças de 4 e 5 anos pela condição e envolvimento nas propostas e aulas virtuais.

Para os alunos de 1 a 3 anos, idade mais desafiadora para a manutenção de encontros virtuais e natureza das propostas pedagógicas, desenvolvemos o Guia

de Orientações Educativas que foi intitulado “Quando a casa se transforma em Campos de Experiência”. De acordo com a Indicação do Conselho Estadual de Educação para Educação Infantil e Parecer do Conselho Nacional de Educação, os pais de crianças de 0 a 3 anos deveria receber orientações para realizarem atividades de estímulo à criança, incluindo atividades de interação e convivência familiar como leitura em voz alta de histórias, resgate de história familiar, confecção de brinquedos e mesmo atividades de organização do lar para que desenvolvam autonomia e pequenas. Nesse sentido, esse Guia de Orientações Educativas às famílias, foi composto por diversas atividades como: leitura de narrativas em voz alta, resgate de histórias da família, confecção de brinquedos e, até mesmo, atividades de organização do lar instruindo sobre as primeiras responsabilidades.

Tanto nos roteiros m-learning como também no Guia de Orientações, cuidamos para que a casa do aluno se tornasse muitos campos de experiência em que o eu, o outro e o nós; a escuta; a fala; o pensamento e a imaginação; o corpo; o gesto e o movimento; o espaço; o tempo; a quantidade; as relações e transformações; os traços; os sons; as cores e formas estivessem presentes. Uma casa cheia de vida e contemplada pelos Campos de Experiência preconizados na BNCC da Educação Infantil.

Algumas recomendações estiveram presentes, junto aos familiares, para que todas as ações ocorressem de uma forma tranquila e saudável às crianças. Sugerimos ações como o diálogo: conversar com as crianças sobre os acontecimentos; acolhê-las no colo; fazer perguntas; abraçá-las; escutar o que elas têm a dizer com o olhar, as palavras e os gestos; bem como comentar sobre o que estava acontecendo ao seu redor. Sugerimos manter a escuta e permitir a elas que falassem sobre o que estavam sentindo, até mesmo para desenvolverem a resiliência que aquele momento exigia. Também propusemos uma rotina às crianças, em suas casas. Uma das ações mais estruturantes e tranquilizadoras para a criança é ter uma rotina. Para as crianças pequenas, as refeições são marcos estruturantes da percepção da passagem do tempo, por exemplo. Dessa forma, sugerimos construir o cotidiano da criança em suas casas. Destacamos a necessidade dos vínculos, e com o uso da tecnologia, a necessidade de supervisão de um adulto. Reforçamos a importância do cuidado dos adultos com as questões socioemocionais das crianças neste período de crise. O ambiente familiar com rotina, bem como momentos de lazer e diálogo possibilitariam a elas uma melhor qualidade de vida, o que certamente facilitaria a passagem por este momento. Foram orientações frequentes que ajudaram as famílias nesse longo processo de isolamento.

Visando ao desenvolvimento integral da criança, em todos os roteiros, guia de orientações educativas, encontros on-line, propusemos diferentes linguagens, entre elas, a estética, sensorial, verbal, corporal, musical e visual. Obtivemos importantes retornos dos pais mediante às situações vividas pelas crianças, no

que se refere à tranquilidade, alegria, vivacidade e envolvimento dos alunos ao longo desses meses, em isolamento social. Fato esse que desencadeou uma relação de confiança da família, junto à escola, firmada pelas ações propostas e que mantinha os alunos em desenvolvimento e felizes, ainda que com as limitações de uma pandemia. Mantivemos os alunos na instituição escolar, mesmo com um cenário de evasão nessa idade escolar.

## **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Utilizamos os roteiros m-Learning com propostas pedagógicas, enviadas por e-mails, as ferramentas Teams e Zoom para proporcionar momentos de interação junto aos educadores e alunos, além da comunicação geral. Mais especificamente para as crianças de 1 a 3 anos, proporcionamos o Guia de Orientações Educativas.

Foram disponibilizados encontros on-line pelo Teams para a manutenção do vínculo entre educadores e alunos, além dos momentos de aprendizagem.

Outros momentos de interação com as crianças e famílias também foram disponibilizados, por meio da ferramenta Teams e Zoom: lives temáticas, atendimentos individuais aos alunos e pais, atendimentos coletivos e encontros do grupo/classe.

## **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

As propostas que compuseram o Guia de Orientações Educativas, os roteiros à distância, os encontros on-line, foram fruto de um trabalho comprometido e de muito afeto de toda a equipe docente pedagógica, contemplando os Campos de Experiência e as áreas dos especialistas, como Música, Educação Física, Alemão e inglês, pautados no planejamento anual da Educação Infantil. O envolvimento diário e constante, acolhendo e viabilizando as necessidades diversas da Equipe Diretiva e diferentes setores do Colégio, também foi essencial.

Contamos também com o envolvimento e comprometimento das famílias, diferenciais parceiros nesse momento desafiador, além do mais importante parceiro que foi nosso aluno, engajado e aberto a diferentes situações proporcionadas por nós.

## **REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA**

MEC Base Nacional Comum Curricular. 2017

BARBOSA, M. C. S.; Horn, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**, Artmed, 2008

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**, Artmed, 2008

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**, Panda Educação, 2020

PROENÇA, M. A. **Prática Docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**, Panda Educação, 2019.

## OS CAMINHOS DA TUTORIA ACADÊMICA NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Marisa Garbellini Sensato

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

Período de realização:

De 08/03/2022 a 30/09/2022

Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):

1 coordenadora de curso, 1 vice coordenadora de curso, 3 coordenadoras do grupo de tutoria, 1 tutora, 3 estudantes

### RESUMO

O presente relato de prática apresenta o trabalho desenvolvido pela autora como tutora acadêmica de um grupo de estudantes do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (FORMEP) na PUC-SP, no período de março até setembro de 2022. O grupo é composto por três estudantes/pesquisadoras que se reúnem quinzenalmente para dialogar sobre a produção escrita da pesquisa em desenvolvimento. A metodologia utilizada está fundamentada na ideia de “Ateliês Biográficos de Projeto”, embasada na obra de Delory-Momberger, com o objetivo de colaborar com a estruturação da pesquisa a partir das reflexões e diálogos sobre a biografia das próprias estudantes, no que se refere à formação e experiência profissional, construindo o texto “O tema e eu” conforme proposto por Marli André e colaboradoras, na organização e planejamento do curso, incluindo as TDIC no processo. A experiência demonstrou-se positiva em relação à delimitação do tema de pesquisa, elaboração dos objetivos) e produção escrita do texto proposto.

**Palavras-chave:** *Mestrado Profissional em Educação; Tutoria; Orientação; Pesquisa; TDIC*

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Programa de Pós-graduação em Educação Formação de Formadores (FORMEP) da PUC-SP consiste em um Mestrado Profissional que tem como foco a Educação Básica, destinando-se “a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino, assim como a demais interessados na área” (PUC, 2022), tendo por objetivos a ampliação da atuação dos profissionais, tornando suas decisões mais eficientes e

fundamentadas e “contribuir efetivamente para a melhoria do ensino na instituição escolar” (PUC, 2022).

É válido destacar que a tutoria acadêmica foi implantada em agosto de 2013 e está em continuidade, passando por transformações a partir das análises e discussões realizadas ao longo do tempo. André (2016) esclarece que o termo tutoria acadêmica foi empregado para

[...] designar todo o conjunto de ações de orientação pessoal e acadêmica desenvolvida por estudantes de pós-graduação mais experientes no processo de inserção de alunos ingressantes em um curso de Mestrado Profissional. [...]compreendemos a tutoria como uma atividade sustentada pela aprendizagem entre iguais, entendendo que ela pode ser um importante recurso pedagógico, embora seja pouco explorado (ANDRÉ, 2016, p. 40).

Este relato tem dupla justificativa: meu interesse e imersão no processo por ser egressa do programa e, portanto, ter participado como estudante/pesquisadora e minha atuação como tutora após a conclusão do mestrado e doutorado.

O ingresso nas atividades acadêmicas, em particular na pós-graduação *stricto sensu*, traz uma carga de novos desafios relacionados às “rotinas, modos de funcionamento das disciplinas e das culturas do escrito próprias do ambiente acadêmico” (ANDRÉ, 2016, p. 38). As necessidades emergentes do enfrentamento às questões suscitadas por tais desafios são promotoras de desenvolvimento de práticas que possam fortalecer os vínculos entre os estudantes, o curso e a pesquisa. A atuação como tutora acadêmica visa estabelecer relações dialógicas que permitam o desenvolvimento da aprendizagem entre iguais, a partir da perspectiva do trabalho colaborativo e da troca de experiências, ressaltando que o tutor acadêmico é um parceiro experiente na aprendizagem, em razão de ter passado pelo processo de construção de pesquisa.

O trabalho com o grupo de tutoria, foco deste relato, corresponde ao trabalho realizado no primeiro e segundo semestres de 2022, e ainda está em andamento. Ressalto que o período de tutoria é de dois semestres letivos, período em que os estudantes não são ainda acompanhados pelo professor orientador, pois o processo de orientação inicia-se a partir do terceiro semestre do curso.

O grupo do primeiro semestre foi composto por três estudantes/pesquisadoras, todas atuantes na educação básica: educação infantil, psicomotricidade e língua portuguesa e inglês, respectivamente. Quanto à tutora: atuou na educação básica (pública) por 35 anos, egressa do FORMEP e egressa do doutorado em educação pelo Programa de Pós-Graduação Currículo – PUC-SP.

No início do primeiro semestre, as “tutorandas” apresentavam grande disposição e interesse em realizar os estudos para a pesquisa, entretanto demonstravam certa apreensão e manifestavam muitas dúvidas em relação ao caminho a ser percorrido na pesquisa. Apoiadas nas contribuições de *Delory-Momberger* acerca dos “Ateliês Biográficos de Projeto”, contempladas no planejamento da equipe de tutoria, organizado pela equipe de coordenação da tutoria, diante dos objetivos propostos e das discussões realizadas periodicamente com o grupo de tutores acadêmicos, os encontros e atividades partiram da perspectiva do diálogo e das narrativas de si mesmo. Assim, as participantes do grupo desenvolveram a produção escrita a partir de suas memórias, com foco em sua própria formação e experiência profissional, buscando a aproximação ao tema que emergiu do próprio processo.

Os encontros foram realizados presencialmente ou online, dependendo das necessidades do grupo. Para organização dos encontros, materiais, atividades e produções foi utilizado *Google Drive* e grupo *Whatsapp*. Os encontros presenciais foram realizados nas dependências da PUC-SP (Campus Monte Alegre) e para os encontros online (síncronos) foi utilizado *Google Meeting*. Os materiais compartilhados se originaram de pesquisas com recursos digitais e o acompanhamento, revisão e intervenções da tutora foram feitos com os recursos disponíveis no *Google Drive*.

Os resultados obtidos até a presente data foram promissores: todas as participantes produziram um texto com coerência, coesão e consistência, observando às normas de linguagem acadêmica; delimitaram o tema e definiram os objetivos da pesquisa. Prosseguem realizando os estudos correlatos e produção do texto “Os temas e os outros”. A inclusão das TDIC revelou-se profícua no que se refere à organização, sistematização e produção escrita, de modo que as tecnologias passam a compor a tutoria e a pesquisa, articulando-as ao processo em desenvolvimento, buscando a “integração transversal das competências no domínio das TDIC” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8) com as práticas do grupo de tutoria acadêmica.

## **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Os recursos tecnológicos foram *Google Drive*, grupo *Whatsapp*, *Google Meeting*. Os materiais compartilhados se originaram de pesquisas com recursos digitais (bibliotecas digitais e periódicos) e o acompanhamento, revisão e intervenções da tutora foram feitos com os recursos disponíveis no *Google Drive*.

A metodologia empregada nesta Prática Pedagógica foi “Ateliês Biográficos de Projeto”, de acordo com *Delory-Momberger*, realizando-se encontros quinzenais presenciais e online (síncronos) para diálogos, troca de experiências e comentários sobre o texto em produção. As participantes assumiram o papel de

comentadoras dos textos das colegas ao longo do semestre, sendo necessário realizar a leitura e análise crítica para fazer os comentários.

### PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

As parcerias foram da própria instituição: professora coordenadora do FORMEP, professora vice coordenadora do FORMEP, equipe de coordenação da tutoria acadêmica e grupo de tutores, estudantes/pesquisadoras.

### REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)

ALMEIDA, M. E.B.; SILVA, M. G. Currículo, Tecnologia Digital e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1, Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANDRÉ, M.A. ; ARANHA, E. ; PEREIRA, R. ; PRÍNCIPE, L.M. Tutoria Acadêmica no Mestrado Profissional: Um Aprendizado Compartilhado. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em:

[https://www.redib.org/Record/oai\\_articulo1637432-tutoria-acad%C3%A0mica-mestrado-profissional-um-aprendizado-compartilhado](https://www.redib.org/Record/oai_articulo1637432-tutoria-acad%C3%A0mica-mestrado-profissional-um-aprendizado-compartilhado). Acesso em: 10 out. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Em Foco: Histórias de vida e formação. **Educação e Pesquisa**, 32 (2). Ago 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2022.

PUC-SP. Educação: Formação de Formadores. Disponível em: <https://www.pucsp.br/en/node/308#apresentacao>. Acesso em: 10 out. 2022.



## FORMAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE EDUCAÇÃO DIGITAL INGRESSANTE

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

#### Período de realização:

De 27/06/2022 a 30/06/2022

Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP

Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):

200 professores

### RESUMO

Relato da formação realizada pela equipe do Núcleo Técnico de Currículo – Tecnologias para Aprendizagem no formato híbrido para acolhimento dos Professores de Educação Digital - POED que ingressaram na função em 2022. Professores formados em diversas áreas acadêmicas que se inscrevem para exercer a função atuando nos Laboratórios de Educação Digitais das Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo – RME-SP. A formação desenhada a partir das concepções da Homologia de Processos (Schön, 1997) e Experiência Educativa (Dewey, 2011) trouxe a possibilidade aos professores de refletirem sobre o planejamento de ações a partir de um circuito de atividades desenhado para que a prática favorecesse a aprendizagem de conceitos e metodologias.

**Palavras-chave:** de 3 a 5 palavras-chave. Experiência Educativa, Formação Docente, Homologia de Processos, Metodologia.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática aqui descrita foi realizada com o objetivo de fomentar a reflexão da ação pedagógica para o atendimento nos Laboratórios de Educação Digitais LED das Escolas de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na perspectiva de garantia dos direitos de aprendizagem com uso de tecnologias destacados no Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem e seus princípios.

O desenho das atividades foi realizado na expectativa de suscitar reflexões sobre o papel do Professor de Educação Digital -POED como gestor dos Laboratórios de Educação digital e sua integração com os projetos educacionais interdisciplinares. Sobre a transformação e organização dos espaços, concepções

e relações entre os atores e, conseqüentemente, possibilitar e incentivar maior engajamento nos processos de aprendizagem.

Entre os conceitos pedagógicos trabalhados estão os de projetos, autonomia, inventividade, colaboração, protagonismo e pensamento reflexivo além de permitir que pudessem explorar possibilidades metodológicas de ensino da tecnologia e desenvolvimento do pensamento computacional a partir do documento curricular e orientações didáticas.

Na perspectiva de uma educação integral, buscamos integrar de forma contextualizada e qualitativa as tecnologias digitais e o desenvolvimento das habilidades às práticas de ensino e ao processo de aprendizagem que precisam necessariamente repensar o desenvolvimento humano e social.

Na perspectiva de Dewey (1959), a formação do profissional precisa estar coerente com o desafio imposto quanto aos critérios que determinam objetivos. Estes devem decorrer de um contexto de ação concreto e pessoal não como uma determinação externa imposta, mas uma consequência natural da atividade em andamento. Assim, acreditávamos que se o desejo era o de favorecer processos mais ativos de aprendizagem, a formação dos docentes responsáveis por tal moderação deveria aproximá-los destes processos. Optou-se por proporcionar como formação a vivência em processos ativos que provocassem possibilidades de reflexão sobre a práxis, favorecendo a comunicação pedagógica com participação ativa, o que entendemos como caminho possível foi a utilização da homologia de processos (SCHÖN, 1997) com uma proposta de vivências situações que poderiam aproximar da prática ou mesmo serem replicadas com os estudantes em sala.

Além de uma explanação inicial com inclusão de atividades que eram realizadas de forma prática como, por exemplo, a aprendizagem do conceito de “computação desplugada” na ação, houve a organização de 03 salas com atividades estratégicas para introdução de conceitos e estratégias de Robótica, programação com Scratch e Impressão 3D. Todos os participantes passaram por todas as atividades na perspectiva de que esta vivência pudesse ser integrada futuramente às atividades planejadas aos estudantes para alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do documento Curricular.

Ao acompanhar as atividades registradas e publicizadas por estes professores pudemos verificar que muitas das estratégias adotadas na formação reverberaram no planejamento das ações pedagógicas com os estudantes. Surgiram construção de protótipos robóticos, atividades reflexivas a partir do fazer ou construir com as próprias mãos.

Tais constatações reforça a ideia de Resnick, 2006 que afirma que [...]aprender é um processo ativo no qual as pessoas constroem novos entendimentos do mundo à sua volta, através de exploração, experiências, discussões e reflexões ativas.

Ao abriremos inscrições para a Mostra de Trabalhos que será realizada nos dias 10 e 11 de Novembro percebemos um grande número de POEDs que participaram desta formação inicial inscrevendo projetos realizados pelos estudantes a partir do desenho de propostas pedagógicas com a mesma perspectiva da formação realizada. Perspectiva que fortalece a utilização das concepções formativas aqui descritas como incentivadora de ações.

### RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Encontro síncrono no Google Meet.

Impressora 3D

Kit de Robótica

Computador

Scratch

### PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

Selma Andrea dos Santos

José Lopes Moreira Filho

### REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GAVASSA, R. C. F. B. Ação promovendo a reflexão: abordagem formativa para engajamento de professores e alunos em processos de aprendizagem criativa. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 111-127, 2019. DOI: 10.20396/tsc.v6i2.14521. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14521>. Acesso em: 31 out. 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RESNICK, M. **Repensando o Aprendizado na Era Digital**. Workshop Scratch e Cricket: Novos ambientes de aprendizagem e de criatividade. Bradesco Instituto de Tecnologia. Campinas, 2006. Disponível em: <https://llk.media.mit.edu/papers/rethinkport.doc>. Acesso em: 12 set. 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR



## DA INTERNET LIVRE AO ETA: CURADORIA DE JOGOS DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CURRICULARES NO SESC BOM RETIRO

Leonardo França de Moraes Alves

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:**

De 20/08/2017 a 20/10/2022

**Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

**Espaço de Tecnologias e Artes do Sesc Bom Retiro**

**Participantes:** Seis educadores (as) de Tecnologias e Artes, cerca de 400 participantes, 5 animadores culturais, 2 coordenadores, uma gerente.

### RESUMO

O artigo relata a trajetória de uma experiência pedagógica dedicada à cultura digital e aos jogos eletrônicos no contexto do Espaço de Tecnologias e Artes do Sesc Bom Retiro, entre 2017 e 2022, do ponto de vista de um educador de Tecnologias e Artes. Estruturada inicialmente a partir das diretrizes do programa Internet Livre, do Sesc São Paulo, a programação cultural Domingames previa o fomento à cultura digital e ao acesso gratuito a jogos eletrônicos. Preocupações de âmbito pedagógico e social geraram mudanças significativas nas dinâmicas e objetivos da programação, levando à investigação de novos conceitos tecnológicos e pedagógicos e ampliando o escopo de uso educacional de jogos eletrônicos nesse contexto. O relato busca evidenciar e refletir a construção de um pensamento sobre currículo dentro do programa de Tecnologias e Artes e possíveis significados para curadoria de jogos como metodologia educativa.

**Palavras-chave:** Jogos Eletrônicos; Curadoria de Jogos; Currículo.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em 2001, o Sesc São Paulo implementou o programa Internet Livre, dedicado a promover o acesso à rede mundial de computadores, a partir do entendimento de que internet e computadores eram acessíveis a apenas 8,6% dos lares brasileiros, segundo estudo (PNAD) IBGE daquele ano. Em diversas unidades do Sesc foram criadas salas dedicadas ao acesso à internet, com dezenas de computadores, instrutores e em alguns casos, cursos e outras atividades educacionais. Assim, o programa Internet Livre objetivava o acesso à rede mundial de computadores.

Ao longo de 15 anos, o programa passou por muitas transformações, na medida em que, de um lado, o acesso a computadores, celulares e à internet se ampliou

entre a população, e de outro, também foram mudando as concepções pedagógicas que envolviam o uso das tecnologias digitais, internamente ao Sesc. Em 2015, tais transformações culminaram na transformação do programa Internet Livre no atual programa de Tecnologias e Artes, em que se explicitam maiores preocupações educacionais e amplia-se o escopo de atuação para as linguagens artísticas e outras tecnologias, incluindo as analógicas.

Inaugurado em 2011, o Sesc Bom Retiro está localizado em um território importante, marcado pela diversidade cultural e por profundas contradições socioeconômicas. Nesse contexto, o programa Internet Livre funciona promovendo o acesso regular à internet e computadores, a um amplo público, com demandas muito variadas, atendendo às populações em situação de vulnerabilidade social e econômica, aos comerciários da região e seus beneficiários, de todas as faixas etárias. Historicamente, o território em que se encontra é marcado por receber intensos fluxos migratórios de todas as partes do mundo; pela exploração acentuada do trabalho em tecelagens e oficinas irregulares, em condições análogas ou de escravidão; pela concentração de cortiços, comércios têxteis e de moda; pela proximidade com uma das últimas favelas do centro expandido da cidade, o Moinho, que resiste aos intensos processos de gentrificação; e pela presença de imponentes equipamentos culturais de natureza privada.

No âmbito do programa Internet Livre, foi instituída uma programação inicialmente dedicada ao público infantil e jovem, voltada ao lazer e à crescente cultura dos videogames, dos jogos eletrônicos. Os mesmos computadores que ao longo da semana, eram disponibilizados para o acesso à internet e softwares, aos domingos eram disponibilizados ao público infantil para acesso a jogos eletrônicos, de maneira livre, com mediações dos instrutores. Esta programação se tornou regular e uma das mais longevas da unidade Bom Retiro, ocorrendo durante cinco anos, em todos os domingos, e por isso chamado Domingames. Esta estabilidade ajudou a construir um público assíduo e rotineiro em certos momentos, apesar da participação ser sempre espontânea.

As mudanças das percepções institucionais e dos educadores do espaço, bem como as novas demandas do público e o crescimento do universo cultural dos games, impuseram novos desafios, que incluíam não apenas a promoção do acesso, mas também o aprimoramento de um olhar educativo para as tecnologias e culturas gamers.

Até 2017, jovens e crianças acessavam computadores com o mínimo possível de supervisão e mediação, por uma ou duas horas, com poucas opções de jogos, limitados aos repositórios de jogos de navegador. A ineficácia educativa dessa estratégia, ou a falta de reflexão sobre ela, apesar de sua longa duração, foi o ponto de partida para a estruturação de um processo continuado de formação

sobre jogos eletrônicos e educação que culminaram na expansão do projeto, como se verá a seguir.

Paulatinamente, através de reuniões semanais, os educadores de Tecnologias e Artes passaram a elaborar propostas experimentais, que eram compartilhadas e relatadas, e a partir das quais se pôde refletir possíveis mudanças. Em uma das experiências, por exemplo, os educadores selecionaram dez jogos diferentes, um em cada computador, e cada dupla de crianças, teria entre 30 e quarenta minutos para experimentá-lo, revezando-se ou jogando colaborativamente. Após o período, todas foram convidadas a uma roda e a contar, narrar, descrever o jogo que jogaram ou a experiência que tiveram, por cerca de uma hora e vinte minutos. Uma simples curadoria de jogos e uma roda de conversa foi capaz, aos olhos dos educadores, de mover as estruturas viciadas daquela programação e dissolver entre os participantes os automatismos de fruição e consumo de jogos. Nas conversas, muitas crianças apresentaram dúvidas, se mostraram às demais, se interessaram por jogos diferentes, estabeleceram diálogos, exercitaram suas capacidades de narrar, de descrever regras, de criticar. As experiências com as rodas de conversa sobre games, posteriormente fomentaram a realização de oficinas de criação de jogos, de game design.

Outras dezenas de experiências e metodologias foram realizadas, muitas delas muito mais vultosas, envolvendo softwares, práticas *maker*, curatorias coletivas, entre outras. Mas creio que essa exemplifica melhor a simplicidade com que às vezes se destravam processos educacionais limitados por estruturas institucionais, pela rotina programática, pela ausência de diálogo e reflexão pedagógica.

Logo a equipe de educadores percebeu a necessidade de ampliar seu repertório sobre as culturas e linguagens gamers na mesma medida em que se dava conta do potencial educativo e cultural dos games.

Como criar um contexto em que os jovens e as crianças compartilhem suas experiências com games? Como promover um contexto educativo em que possam refletir, dialogar, narrar, criar, estabelecer laços sociais? Em que possam superar os automatismos do jogar individualizado, não sociável, competitivo e violento? Como superar as desigualdades e violências de gênero presentes então na cultura gamer e no contexto do território do Bom Retiro e do Sesc? Quais jogos nos ajudam a desenvolver determinadas habilidades? Quais jogos são mais adequados para as diversas faixas etárias? Quais contextos culturais cada jogo evoca? Como e em que contextos são produzidos os jogos eletrônicos? Essas técnicas são acessíveis? Podemos aprendê-las? Essas e inúmeras outras perguntas passaram a povoar os debates entre os educadores, na medida em que se propuseram a mover-se para além dos automatismos institucionais e de seus próprios repertórios.



Caracterizada como um momento educativo de fruição e lazer, no entendimento programático da instituição, e não exatamente como uma oficina ou curso, o Domingames passou a se expandir para outros formatos, para que também pudesse manter os laços criados com esse público a partir da fruição.

Nesse momento, começa a se verticalizar entre os educadores uma visão curricular sobre as culturas e linguagens dos games, com intencionalidades mais explícitas e claras, com objetivos e estratégias refletidos a partir do contexto, do território e de seus sujeitos.

A identificação dos sujeitos envolvidos sempre foi central, entendendo as limitações de acesso, os interesses e objetivos específicos e seus referenciais culturais. De modo geral, são crianças desacompanhadas, vulneráveis em diversos aspectos sociais e econômicos, com pouco ou nenhum acesso a games em outros contextos.

Identificando suas intencionalidades, em diálogo com os diversos sujeitos curriculares, institucionais ou não, os educadores passaram a investigar o conceito de curadoria como ferramenta pedagógica. Como a escolha de determinados jogos em detrimento de outros colabora para enriquecer, disparar processos educativos, investigações, perguntas? Cada jogo possui ou sugere uma estrutura de sentimento específica, regimes de atenção diferenciados, gestos e posturas corporais, regimes de colaboração ou competição, conteúdos, narrativas e personagens diversos. Cada jogo exige uma forma de raciocinar, estratégias diferentes para atingir seus objetivos, habilidades psicomotoras específicas. Cada jogo é apreendido de maneira diversa a depender do estado emocional daquele que joga. Cada jogo foi projetado com intencionalidades de produzir determinados efeitos estéticos, psicológicos e sociais.

Entendendo a complexidade envolvida no ato curatorial, os educadores buscaram aprofundamentos e apoio especializado, mas de modo a compartilhar esse processo com outros possíveis interessados. Em 2019, realizaram um curso voltado à formação de professores, aberto ao público e gratuito, com a educadora convidada Anita Cavaleiro, mestra em Artes Visuais, pesquisadora e curadora de games em diversos projetos educacionais e expositivos. Desta maneira, pudemos não só apreender mais elementos da prática curatorial e educativa em games como dialogar com professores e educadores de outros contextos da região, como escolas públicas e privadas.

A partir dessa experiência e de sua reflexão, passou-se a um processo contínuo de pesquisa e curadoria, com uma dinâmica mensal e cíclica. A partir das inquietações dos educadores e de temas e questões trazidas pelas crianças e jovens, a cada mês é feito uma pesquisa aprofundada de jogos para diversas plataformas, a partir de um tema ou conceito eleito coletivamente. Isso permitiu uma sistematização maior das experiências, entre todos os participantes, vias de

diálogo mais sólidas e uma maior interlocução entre os interesses dos diversos sujeitos curriculares.

A pandemia atravessou essa experiência, meteoricamente. Rompeu laços, desfez processos, afastou muitos de nós indefinidamente ou para sempre. Nesse período, os educadores do Sesc Bom Retiro, deram continuidade à investigação da ideia de curadoria, selecionando temas relevantes, gêneros de jogos ou elementos do universo gamer para discutir através de episódios de vídeo. Produziram 13 episódios mensais que ficaram disponíveis nos canais oficiais da instituição, e sempre que possível, enviados ao público. Com a ruptura desse contato, o processo ficou circunscrito aos educadores e a um público virtualmente existente. Com a percepção incômoda desse fato, ainda assim, permaneceu a busca por um olhar sensível, cuidadoso, que pudesse encontrar nos games ferramentas que ajudassem a atravessar uma crise social de tal magnitude. As produções podem ser acessadas pelo canal do Youtube do Sesc Bom Retiro, com a *tag* Domingames. Esse material, no entanto, serviu, no retorno ao atendimento presencial, para nortear as discussões curatoriais e curriculares sobre os games no Sesc Bom Retiro.

Paralelamente, o Espaço de Tecnologias passou a fomentar e promover debates, eventos e seminários tematizando a cultura gamer, jogos eletrônicos e educação. Realizou também, em 2022, por exemplo, uma série de lives mensais intitulada Jogos Eletrônicos em Jogo, com pesquisadores, educadores e desenvolvedores de diversas regiões do país, investigando temas de importância social e direitos humanos, em suas conexões com as culturas gamers. Trata-se de uma continuidade e expansão das ações do Domingames tanto na formação de crianças e jovens, quanto de professores e do público em geral.

Trata-se, portanto, da busca por uma percepção não estática do papel dos games na educação e na cultura, em que se torna necessária a constante pesquisa e atualização dos conhecimentos, bem como seu compartilhamento.

A ideia de curadoria, quando aplicada ao universo dos games, segundo Cavaleiro, exige uma atualização constante e um mergulho em seus processos. Em certa medida, exige que o educador-curador seja também um jogador assíduo. Não se trata da escolha abstrata e distanciada de um tema. Um tema não expressa o conteúdo ou o significado de um jogo. Seus conteúdos estão presentes no game design, nas mecânicas, nos ritmos, nas estéticas visuais e sonoras, na narrativa e em outros diversos elementos. Bem como para fazer uma curadoria de livros é preciso lê-los com antecedência. E essa estratégia curatorial traz implicações operacionais e pedagógicas para o processo. Após a curadoria, ainda existem os processos dialógicos e reativos. Quais são os efeitos da produção individual ou coletiva de uma curadoria de games? Como se dá a continuidade do diálogo a partir dessa curadoria?

Nota-se que o processo de curadoria pode fortalecer o diálogo e a investigação coletiva, enriquecer e ampliar os repertórios artísticos e culturais, e permite vislumbrar relações com os games para além do consumo passivo, posicionando os sujeitos como críticos, curadores e criadores. Ainda assim, é preciso pensar nos papéis dos educadores e educandos nos processos curatoriais, no sentido da construção da autonomia, da criatividade e da expressão de suas visões de mundo.

Como resultado desse processo, nota-se o avanço dos integrantes do programa de Tecnologias e Artes no Sesc Bom Retiro no sentido de perceberem-se como sujeitos curriculares, vislumbrando as possibilidades pedagógicas na medida do reconhecimento de suas intencionalidades e da investigação aprofundada de seus meios.

### RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para acesso e fruição dos games: computadores, televisores, projetores, fliperama RaspBerry, tablets e consoles.

Para curadoria e pesquisa: sites especializados, canais de games, revistas especializadas, plataformas de desenvolvimento colaborativas (itch.io), catálogos, livros.

### PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

Educadores e Educadoras de Tecnologias e Artes, Educadores e Educadoras do Socioeducativo do Sesc, Educadores e educadoras do Físico-Esportivo do Sesc, Animadores e Animadoras Culturais, Game e Arte (desenvolvedora de ações socioeducativas no segmento de jogos digitais), Unidades do Sesc Pompéia, Itaquera, 24 de Maio.

### REFERÊNCIAS

ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: RAMOS, Alexandre Dias (org.). **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010. p. 43 - 58.

CABRERA, Anita Cavaleiro de Macêdo. **Sobre jogos e não jogos: um estudo sobre curadoria de jogos digitais experimentais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.27.2017.tde-24072017-183228. Acesso em: 2022-10-26.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. José Garces Palha. Lisboa, Edições Cotovia. Ltda: 1990.

CLARKE, Andy; MITCHELL, Grethe. **Videogames and art**. Londres: Intellect Ltd. 2007.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLOWAY, Alexander R. **Gaming**: essays on algorithmic culture. Mineápolis: The University of Minnesota Press, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura: trad. João Paulo Monteiro. 6ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação; tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro, Brasília INL: Zahar,1975. 370 p.

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:**

De 10/03/2022 a 29/05/2022

**Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

Sesc/SP - Unidade Operacional de Itaquera - Espaço de Tecnologias e Artes (ETA)

**Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):**

3 educadoras/es do ETA (em todos os encontros)

1 artista educadora (2 encontros)

210 participantes, aproximadamente, contabilizados no total. Média geral de 5 participantes por encontro prático ("Canteiro Experimental" e "Canteiro Experimental convida", 15 em encontros expositivos ("Canteiro Experimental expõe") e 65 nos encontros de finalização ("instalação: Canteiro Experimental").

### RESUMO

Os "canteiros experimentais" são espaços educativos presentes em algumas faculdades de arquitetura. Ali se estudam técnicas, materiais, elaboram-se projetos e se vivenciam as relações de trabalho que caracterizam o exercício profissional na construção civil. Partindo dessa referência, levamos ao Espaço de Tecnologias e Artes do Sesc Itaquera um laboratório de experimentações artísticas que estendeu essa noção de canteiro para outras lógicas de projetar, com objetivo de criar coletivamente uma única instalação artística com o público durante um período de três meses. Nesse relato, será realizada uma breve exposição das análises feitas, das críticas da própria equipe aos procedimentos operacionais, das frustrações e, também, de algumas esperanças e replanejamentos relacionados a essa experiência.

**Palavras-chave:** canteiro experimental, canteiro de obras, arquitetura, Espaço de Tecnologias e Artes, Sesc Itaquera

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fui encorajada a escrever para esse encontro um relato de frustrações, dúvidas e -por que não?- também de esperança sobre uma prática educativa que realizei no início de 2022. Trabalho há 5 anos como educadora no Sesc, em unidade localizada numa região pulsante de cultura, mas também de grande

vulnerabilidade social, o bairro de Itaquera, na Zona Leste da cidade de São Paulo.

No Espaço de Tecnologias e Artes (ETA), programa onde atuo, a construção de conhecimento se dá por temas variados: da simples modelagem em massinha às IA e NFT do letramento digital à marcenaria, passando por muitas linguagens artísticas e técnicas. O ETA é frequentado por um público heterogêneo, não limitado a determinadas faixas etárias ou escolaridade. A depender da atividade, podem participar crianças, adultos e idosos, cada qual com seus repertórios técnicos, artísticos e escolares próprios. Por isso, a sociabilidade via partilha de experiências e saberes é um importante princípio direcionador de nossos processos educativos. Após dois anos de pandemia, trabalhando em casa, preocupa-nos quais atividades oferecer presencialmente para recuperarmos o exercício de sociabilização de que também nós, educadores, estávamos carentes.

Como gosto de dizer por aí, sou formada e deformada em Arquitetura e Urbanismo. Ainda que não exerça a profissão, as discussões próprias do campo sobre desenho, canteiro de obras, cidades e políticas urbanas atravessam a educadora que sou hoje. São particularmente importantes para mim as discussões que envolvem um olhar crítico sobre os canteiros de obra -locais de construção da arquitetura, mas, também, de exploração do trabalho árduo de muitas mãos pouco reconhecidas em suas habilidades e inteligência criativa. A resposta que os currículos de algumas faculdades de arquitetura procuram dar a essa realidade são os denominados "canteiros experimentais": espaços educativos onde se estudam técnicas, materiais, elaboram-se projetos e se vivenciam as relações de trabalho que caracterizam o exercício profissional na construção civil.

Partindo dessa referência, decidi levar ao ETA de Itaquera, entre março e maio, em encontros semanais às quintas-feiras, com 3 horas de duração, um laboratório de experimentações artísticas que estenderia a noção de "canteiro experimental" para outras lógicas de projetar, para além da arquitetura. O objetivo era cruzar conhecimentos laborais variados na criação de uma única instalação artística, que fosse definida coletivamente, de modo que a decisão sobre "o que fazer" se pautasse numa relação responsiva e responsável entre a equipe de educadores e demais participantes. O foco dos encontros estaria, assim, na elaboração de uma única obra na qual se respeitassem os tempos de cada corpo ali envolvido, com seus repertórios de vida próprios, e também as limitações técnicas dos materiais e equipamentos que tínhamos à mão.

Apesar de minha grande expectativa inicial, após três meses a atividade foi um fracasso de participação do público. Não conseguimos o engajamento e assiduidade das pessoas que circulavam pelo espaço. Ninguém voltou em mais de um encontro e pouquíssimos chegaram a ver o resultado final da instalação. Ainda que bons diálogos tenham surgido pontualmente aqui e acolá, muitos

deles relacionados a memórias afetivas dos participantes com o mundo da construção civil -"ah! Já bati muita laje com meus amigos ", meu avó era pedreiro e lembro dele trabalhando", etc.- o processo em si estava assentado em areia movediça.

Tal qual as paredes de papelão da instalação artística realizada, o ato formativo proposto mostrou-se frágil e não se concluiu em obra sólida. Tínhamos a intenção, fizemos a divulgação, organizamos os meios técnicos de realização (materiais, equipamentos, uma sala grande num dos locais mais centrais do Sesc Itaquera), mas não conseguimos o principal: as pessoas. Como a arquitetura, que não depende só de um belo desenho, mas de muitas mãos comprometidas na sua execução, faltou à prática que desejávamos uma perspectiva de realização que fosse de fato partilhada com alegria e curiosidade pelo público. O tema da construção civil e a experimentação com materiais e estruturas em escala humana atraía a curiosidade das pessoas, mas não chegava a garantir seu engajamento. Faltou didática para unir as peças soltas de nossa modesta construção, faltou o projeto que encoraja nós todos a caminharmos na mesma direção, faltou uma leitura maior do contexto com o qual estou familiarizada, mas que estava completamente alterado após dois anos de isolamento social e trauma coletivo. Faltou, portanto, organização curricular que, com sensibilidade, criticidade e meios de realização, garantisse o que mais ansiamos: a construção de relações de afeto e de compromisso coletivo entre pessoas fragilizadas em sua integridade emocional e social.

Como mencionei de início, esse é um relato de frustrações e dúvidas, mas também de esperança. Se hoje a frustração gera dúvidas, isso é um excelente sinal: as perguntas fazem reconhecer problemas, pesquisar e elaborar caminhos para a realização. Estou chegando ao fim do segundo semestre deste percurso de mestrado. Não tenho ainda todo o repertório teórico de que necessito para transformar minhas inquietações de partida em pesquisa científica e ações educativas congruentes entre si. Mas é por meio de diálogos instigantes e dos olhares sempre generosos de meu orientador, professores e colegas de aulas que sinto finalmente começar a construir fundações sólidas para futuras práticas educativas.

## **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Cada encontro se iniciava com um café coado e nós, educadores, sentados ao redor do espaço onde pouco a pouco a obra começava a tomar forma. Quem entrava na sala era convidado a se servir, descrever o que via à sua frente e pensar modificações possíveis ao conjunto. Nos primeiros encontros, em que o espaço vazio predominava, dispúnhamos diferentes materiais no chão, no centro da sala (arames, madeiras, caixas de papelão, diferentes folhas de papel, fios de lã e de

algodão, tesouras, régua, retalhos de tecido, fitas adesivas). Assim, podíamos decidir conjuntamente por onde começar: se escolhendo materiais, se imaginando formas arquitetônicas, se desenhando ou esculpindo pequenas maquetes etc. O diálogo era condição para o trabalho. A todo momento, indagamos sobre memórias pessoais, experiências de vida, repertórios práticos e afetos que pudessem, de alguma forma, enriquecer a experiência coletiva de estar ali partilhando por algumas horas um processo comum de construção. Oscilamos entre desenhos, maquetes simples em papel e construção em "escala 1:1" (tamanho real), utilizando para isso os materiais que tínhamos à disposição. Também dispomos de outros recursos: amplificadores de som, computadores, luzes cênicas e projetores, de modo que a construção coletiva também se alimenta de curadoria musical, projeção de imagens e outros efeitos cênicos. Temos aqui um excelente material para o debate acadêmico e político sobre as ideias, o planejamento, a formação de públicos e a realidade educacional.

### **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

O Canteiro Experimental envolveu a equipe formada por 3 educadores, que propôs e executou a atividade junto ao público, além do corpo gestor formado por: animador cultural de referência, supervisor, coordenador e gerência da Unidade Operacional (gerente e gerente adjunto). Como mencionado anteriormente, contou ainda em dois encontros com uma educadora e artista visual contratada.

### **REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)**

FERRO, S. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify. 2004

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2002

HAGGREN, K. et al. **Artes Participativas**. Votorantim: Provocare Editora. 2014

LENGEN, J. V. *Manual do arquiteto descalço*. São Paulo: B4 Editora.

MOASSAB, A., NAME, L. **Por um Ensino Insurgente em Arquitetura e Urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila. 2020

RONCONI, R. **Inserção do Canteiro Experimental nas faculdades de Arquitetura e Urbanismo**. Tese de Doutorado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 2019).



Artísticas:

NYXXX: **avatars**, play and performance. Hélio Oiticica: Penetráveis

## AULAS DE ROBÓTICA NA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR

Rafael Papis da Silva

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

Período de realização:

De 01/02/2021 a 02/07/2022

Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:

Escola Castanheiras e Cole. Mun. Pref. João José de Oliveira

Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):

Nas atividades estavam envolvidos 4 professores e 45 estudantes.

### RESUMO

Esse relato de prática expõe a trajetória de um curso de robótica, desde sua concepção até seus resultados. O curso foi aplicado em duas escolas de realidades distintas sendo uma delas pública municipal e a outra particular, um fato curioso nessa prática perante as demais, foi seu consistente processo de planejamento e escolha dos recursos que melhor se adaptassem aos objetivos do planejamento. Embora as atividades tenham ocorrido de maneira presencial, foi necessário lidar com o distanciamento social necessário para prevenção do contágio da COVID-19, o que gerou desafios inusitados, como o trabalho em robótica com apenas um estudante por robô, o que normalmente não se faz economicamente viável. Para contornar esses problemas o uso criativo dos recursos disponíveis, a escolha cuidadosa do kit de robótica educacional que melhor se adaptasse ao projeto, e a proposição de aulas com estratégias diversas. Fizeram como que em ambas as instituições colhessem bons resultados.

**Palavras-chave:** robótica, TIC, programação, desenho 3D, maker.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As atividades começaram partindo de uma demanda da Escola Castanheiras por avançar no ensino do pensamento computacional, o que era um desejo da instituição, as aulas de robótica seriam uma eletiva para alunos de 6º e 7º ano. No Cole. Mun. Pref. João José de Oliveira, começa um projeto de extensão com aulas de reforço e matérias que não costumam fazer parte do currículo da escola, como Judô, robótica e coral. Esse projeto de extensão para alunos de 6º a 9º ano visa, no longo prazo, aumentar o IDEB da região.

Para construção do curso, houve tempo de planejamento suficiente. Na época, o currículo baseado em competências era a pauta da equipe pedagógica e se procurou referências no trabalho do Zabala. Assim segundo Zabala (2014) não

existe uma metodologia unificada para o ensino de competências, cada situação deve elaborar suas técnicas e estratégias, sempre com caráter emancipador do enfoque globalizador. Vale salientar que nessa etapa do processo não se sabia que o curso seria replicado no Colégio João José.

O início das atividades, junto a retomada das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19, trouxe desafios extras. Como ensinar robótica mantendo o distanciamento social? Esse questionamento junto a outros critérios como linguagem de programação, interoperabilidade, custo, possibilidade de customização etc. Pautaram uma pesquisa de mercado por um produto capaz de atender a essas demandas e convencer a gestão da escola a investir nos equipamentos.

Com essa pesquisa de mercado foi escolhido o robô Edson v2, por combinar os critérios e requisitos para o curso. Esse robô, na época, era um dos com menor custo do mercado, o que propiciou a utilização de um robô por aluno, com possibilidade de ser programado em quatro linguagens de programação (fluxograma, Scratch Jr, Scratch e python), utilizadas por meio de aplicação web, ou seja, funciona em qualquer dispositivo com acesso à internet que possua uma saída de som para fones de ouvido e é compatível com peças Lego.

Estando as concepções teóricas alinhadas ao plano da escola e o material de trabalho definido, foi elaborado um curso semestral com duas horas por semana, distribuídos em quatro módulos, com o propósito de incentivar que os estudantes levassem os conhecimentos obtidos para os demais espaços da escola. “O trabalho com esses temas possibilita o engajamento em atividades de aprendizagem multidisciplinar” (FERNADEZ, 2020, p.211).

Os módulos do curso foram: Programação, onde utilizou-se o aplicativo web edScratch os estudantes aprendiam sobre como controlar o robô dando funções de ação e análise; *Maker*, em que o objetivo era anexar ao robô acessórios para desempenhar novas funções; CAD, utilizando o aplicativo web TinkerCAD os estudantes podiam desenhar objetos tridimensionais que seriam levados a uma impressora 3D; Competição de robôs, último módulo onde o desafio era programar, desenhar e montar robôs capazes de superar os desafios propostos.

Dos desafios, observa-se a adaptação as diferentes realidades entre as escolas, a dificuldade dos estudantes em usar aplicações que exigem mouse e teclado etc. Vale detalhar as dificuldades causadas pelo distanciamento social. Uma das propostas para o trabalho em grupo, foi uma dinâmica em duplas, em que cada membro recebia um robô e um labirinto feito em folha A3. Assim a equipe tinha que estabelecer um bom diálogo, mesmo que distantes, para se ajudar programando cada um o seu robô. Isso foi possível, pois o robô possui a função de se comunicar, sem cabos, com outros robôs. Então nessa atividade a comunicação e a confiança entre os colegas foram vitais para sucesso da

atividade. Vale salientar que essa atividade não foi planejada antes do início do curso, exigiu que os professores tivessem experiência com as turmas e com os robôs, propondo esse aditivo ao planejamento e com o sucesso da atividade, passou a compor o planejamento mesmo com o afrouxamento das medidas protetivas da COVID-19.

Como resultados do curso os estudantes, em outras situações escolares, começaram a utilizar mais tecnologias digitais, mesmo que para solucionar problemas distintos, em aulas de história por exemplo. Outro fato, é a diferença dos robôs de competição, vindo dos estudantes da escola pública em comparação com a privada. O grupo da escola pública idealizava seus acessórios usando materiais de papelaria e recicláveis, na escola privada peças impressas 3D predominavam, que pode ser um indício da diferença no ponto de partida e acesso a tecnologias entre os grupos, sem juízo de valor sobre qual é melhor. Os estudantes das instituições passaram a se interessar por olimpíadas acadêmicas.

## RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para as atividades nas duas escolas foram utilizados os mesmos materiais. As TIC utilizadas foram os Chromebook, Edson v2(robô educacional), Impressoras 3D, softwares gratuitos e *opensource*. Também foram utilizados materiais de papelaria diversos, como palitos de sorvete, fita adesiva, cola quente etc. Sucatas de materiais recicláveis como garrafas PET, CD, tampinhas, Papelão etc. Como auxílio a algumas atividades foram utilizados materiais didáticos e fichas preparadas pelos professores.

## PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

Para execução dessas atividades parcerias internas dentro da escola Castanheiras propiciaram tempo de planejamento entre os envolvidos. Para que fosse factível a realização da prática má escola pública foi necessário a escola Castanheiras atuasse como parceira do colégio municipal João José para o empréstimo dos materiais e recursos necessários.

## REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)

FERNADEZ, Cassia; BIAZON, Leandro Coletto; MARTINAZZO, Alexandre; FICHERMAN, Irene Karaguilla; LOPES, Roseli de Deus. Um modelo de oficinas de IoT para estudantes do ensino médio. In: SILVA, Rodrigo Barbosa e; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Robótica educacional: experiências inovadoras na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 211-227.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Grupo A, 2014. E-book. ISBN 9788584290178. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290178/>. Acesso em: 26 out. 2022.

## JORNADA DE CIDADANIA: SÓ NOS RESTA APRENDER

Verônica Martins Cannatá; Celise França Correia; Valdenice Minatel Melo de Cerqueira

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:**

2018 a 2022

**Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

Colégio Dante Alighieri

**Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):**

Em 2022: 01 diretora-geral educacional, 01 diretora de relações humanas e convivência, 02 diretoras-pedagógicas de segmento, 01 coordenadora de tecnologia educacional (a autora deste relato de prática); 13 professores de tecnologia educacional; 22 alunos do Comitê Discente de Tecnologia

### RESUMO

Este relato compartilha as práticas exitosas da “Jornada de Cidadania: só nos resta aprender”. Trata-se de uma ação preventiva e de formação contínua relacionada à ética, à privacidade e à segurança no mundo digital, realizada pelo Colégio Dante Alighieri, tendo entre os objetivos fomentar a reflexão sobre como utilizar as tecnologias de forma positiva e a internet de forma segura. A positividade refere-se à preservação dos Direitos Humanos nos espaços digitais, elemento este indispensável que compõem o bom comportamento no ambiente on-line em prol de uma cidadania também digital. Almeja-se com esta ação apurar cada vez mais o senso de responsabilidade com boas práticas no uso dos recursos tecnológicos. A cada edição alinha-se uma programação que envolve toda a comunidade (funcionários, alunos e mães/pais e responsáveis) com aulas temáticas, palestras, rodas de conversa, *workshops*, formação docente, campanhas nas redes sociais e descartes de lixo eletrônico que são encaminhados posteriormente para uma cooperativa especializada. Conclui-se que embora a programação da Jornada de Cidadania seja diversificada e abrangente, avalia-se que as ações educativas impulsionadas pela equipe pedagógica em favor da cidadania e da segurança (também digital), só serão bem-sucedidas na medida em que houver, concomitantemente, a efetiva atuação da família na supervisão, na orientação e no acompanhamento diário no uso dos ambientes e recursos digitais realizados por menores de idade.

**Palavras-chave:** cidadania digital; ética; privacidade; segurança

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Jornada de Cidadania foi criada pelas educadoras Celise França Correia, Valdenice Minatel Melo de Cerqueira e Verônica Martins Cannatá, vinculadas à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa Educação: Currículo, na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação.

Trata-se de uma ação preventiva e de formação contínua relacionada à ética, à privacidade e à segurança no mundo digital. Sua proposta de intervenção consolidou-se num programa anual cujo objetivo é incentivar o diálogo e a escuta, fomentando reflexões sobre como utilizar as tecnologias de forma positiva e a internet de forma segura.

A cada edição elabora-se uma programação que envolve toda a comunidade (funcionários, alunos e mães/pais e responsáveis) com aulas temáticas, palestras, rodas de conversa, workshops, formação docente, campanhas nas redes sociais e descartes de lixo eletrônico que são encaminhados posteriormente para uma cooperativa especializada.

Tendo entre os objetivos fomentar a reflexão sobre como utilizar as tecnologias de forma positiva e a internet de forma segura, almeja-se com estas ações apurar cada vez mais o senso de responsabilidade com boas práticas no uso dos recursos tecnológicos.

Em sua quinta edição, durante o segundo semestre 2022, no componente curricular STEAM-S (do acrônimo inglês para ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática com o acréscimo pelo Colégio de 'S' para social), e em consonância com o Programa Socioemocional, os alunos do Maternal ao Ensino Médio participaram de aulas temáticas com questões-problema que impulsionaram as atividades pedagógicas e as estratégias de aula.

Com o intuito de compartilhar os temas dessas discussões no XV Encontro de Pesquisadores, as questões abordadas nas atividades foram:

Maternal 2 e Jardim: O que você poderia fazer sem usar o celular, o tablet, o computador, o videogame ou a televisão para se divertir?

- 1º ano: O que você faria se ficasse um dia sem tela?
- 2º ano: Quando crescermos, como poderemos agir para estarmos seguros nos ambientes digitais?
- 3º ano: Como criar gentilezas no mundo virtual?
- 4º ano: Como as leis da internet interferem em nossas vidas?
- 5º ano: Como as mídias digitais influenciam as nossas escolhas?
- 6º ano: Quais são as quatro principais atitudes para se tornar um cidadão digital?
- 7º ano: Como as ações no mundo digital podem ameaçar a minha segurança?
- 8º ano: Como posso configurar minhas redes sociais para que elas fiquem mais seguras?

- 9º ano: Como compartilhar informações de maneira responsável, minimizando impactos negativos na sociedade?
- 1ª série e 2ª série: Como creditar os direitos autorais a partir da busca de conteúdo na internet?

Os alunos da 3ª série do Ensino Médio, nas aulas do componente curricular GPI (Gestão Pessoal e Interpessoal), participaram de atividades pedagógicas cujo objetivo foi ampliar o repertório de estratégias para o autocuidado na relação da tecnologia com a saúde mental.

Além destas questões, os alunos do 4º ano à 2ª série do Ensino Médio participaram de aulas temáticas com foco no *cyberbullying* como prática de *bullying* por meio de ambientes virtuais. Dentre as estratégias didáticas os alunos foram motivados a responder: como podemos agir nos espaços digitais para proteger a(s) vítima(s), identificar o(s) agressor(es) e conscientizar o(s) espectador(es)?

Os alunos do Comitê Discente de Tecnologia, grupo composto por alunos do 6º ano à 3ª série do Ensino Médio, que se reúne semanalmente para discutir o uso da tecnologia no Colégio, criou para a Jornada de Cidadania a campanha #SaiDaTela #VivaVida com 20 frases que foram compartilhadas nas redes sociais, enviadas por e-mails e SMS para a comunidade e inseridos nos roteiros de aula:

Sai da tela! Vem ver o mundo real! Vem viver!

1. Na pandemia, a internet foi a sua melhor amiga; agora, olhe para seus amigos reais.
2. Cuidado, rede social vicia!
3. Não use a internet para fugir da realidade. Conte com as pessoas ao seu redor.
4. Para que ver fotos da Lua na internet, se ela está bem na sua frente?
5. Não use a internet para fugir da realidade, por mais dolorosa que seja.
6. Um minuto na internet pode virar uma eternidade.
7. A vida na internet não é a vida de verdade.
8. A internet não é ruim; o problema é quando vira um vício. Use com moderação.
9. É você que controla a tecnologia; não deixe ela controlar você.
10. Não use a internet como conforto, não fuja da realidade.
11. Viver na tela é fugir da realidade. Por que não fazer amigos reais?
12. Guarde sua memória no coração, e não na nuvem.
13. As melhores memórias não se contam em gigabytes.
14. Não seja um bobo da corte para os outros, você estará se machucando por todos.
15. Não dê plateia ao agressor. Cyberbullying é crime.



16. Seu anonimato vai só até o seu usuário ser descoberto. Cyberbullying é crime.
17. Machucar o outro não vai fazer a sua dor parar. Cyberbullying dói! Cyberbullying é crime!
18. A vida real não tem Ctrl + Z: Cyberbullying é crime!
19. Um bom cidadão digital trata todas as pessoas com respeito.

A fim de reforçar a parceria escola-família, a equipe pedagógica reuniu um acervo com materiais de referência sobre ética e segurança na internet que podem ajudar a manter toda a família protegida no espaço virtual. Disponível no link: <https://dante.pro/segurancadigital>

Conclui-se que embora a programação da Jornada de Cidadania seja diversificada e abrangente, avalia-se que as ações educativas impulsionadas pela equipe pedagógica, em favor da cidadania e segurança (também digital), só serão bem-sucedidas na medida em que houver, concomitantemente, a efetiva atuação da família na supervisão, na orientação e no acompanhamento diário no uso dos ambientes e recursos digitais realizados por menores de 18 anos.

#### **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Metodologias ativas com a utilização de post its, cartolina, sucata, cartilhas da Safernet e Nic.br.

Sobre os recursos tecnológicos foram utilizados Internet, Moodle, Google Drive, Google Slides, Google Docs, Padlet, Canva, Scratch, iPads, Chromebook e Notebooks.

#### **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

No descarte de lixo eletrônico o Colégio encaminha sua coleta para a Coopermiti, cooperativa sem fins lucrativos ([www.coopermiti.com.br](http://www.coopermiti.com.br)).

#### **AGRADECIMENTO**

Agradeço à CAPES pelo benefício "Taxa CAPES/PROSUP", que possibilita melhores condições para o desenvolvimento da minha pesquisa, estendendo este agradecimento ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ao Professor Doutor Alípio Casali, coordenador do curso e à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini T. M. P. de Almeida.

#### **REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA**

COSTA, Daniela. **A educação para a cidadania digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem.** 2019. 238 f. Tese (Doutorado

em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Disponível em: <https://www.nic.br/>. Acesso em 12 out. 2022.

SAFERNET BRASIL. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/>. Acesso em 12 out. 2022.

## **EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

---

# POTENCIAL DA NEUROCIÊNCIA PARA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriessa Santos

## RESUMO

Este trabalho objetiva fomentar o potencial diálogo entre a Neurociência e a Educação, a fim de (re)pensarmos o currículo e promover melhores práticas de reflexão-ação-reflexão na formação de professores. Assume como referencial teórico as contribuições de Cosenza e Guerra (2011), Louzada e Menna-Barreto (2007), Izquierdo (2018) e Lent (2017 e 2022) no que tange a Neurociência e Educação; a prática docente reflexiva e crítica de Freire (2002) e as concepções de currículo e formação de professores de Feldmann (2018). A pesquisa está em etapa inicial de execução, com vistas para o levantamento bibliográfico e o delineamento de pesquisa. A proposta metodológica pretendida é a pesquisa-ação com professores e professoras de uma escola pública, a fim de evidenciar as contribuições da Neurociência para a Educação, com seriedade e julgamento crítico do público-alvo, para que este conhecimento seja parte de um processo de reflexão-ação-reflexão, adequado ao cotidiano.

**Palavras-chave:** Neurociência; Educação; Currículo, Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

A Neurociência refere-se a um campo de conhecimento que estuda o funcionamento do sistema nervoso. Embora essa definição técnica pareça distante do ambiente escolar, as pesquisas que aproximam as contribuições dessa área com a Educação são cada vez mais relevantes.

Para promovermos esse diálogo - Neurociência e Educação - e explicitarmos suas potencialidades para o Currículo e a Formação de Professores, inicialmente, é necessário pontuar que não se trata apenas de uma nova metodologia, de inovações, tampouco da biologização dos processos de aprendizagem com viés reducionista. Muito dessa concepção é observada por um excesso de otimismo quanto às relações entre Neurociência e as práticas pedagógicas. Por isso é preciso cautela.

Estudar Neurociência para a Educação significa promover diálogos entre esses dois campos científicos, isso porque entre essas áreas há uma ponte, que para ser construída precisa da interlocução de atores de ambas as áreas. É necessário o estabelecimento de uma linguagem mediadora entre elas, que esclareça as descobertas científicas e suas contribuições para a Educação. Isso demanda seriedade e compromisso ético dos meios de divulgação científica e o julgamento

crítico do público-alvo, para que este conhecimento seja parte de um processo de reflexão-ação-reflexão adequado ao cotidiano

escolar. É importante entender a diferença entre conhecer os mecanismos cerebrais, compreender os processos mentais resultantes destes e compreender a sua implicação na prática pedagógica.

É neste contexto que o presente trabalho objetiva fomentar o potencial diálogo entre as duas áreas aqui propostas – Neurociência e Educação – a fim de (re)pensarmos o currículo e promover melhores práticas de reflexão-ação-reflexão na formação de professores.

## **METODOLOGIA**

O trabalho encontra-se em etapa inicial de execução, com vistas para o levantamento bibliográfico e o delineamento de pesquisa, que segundo Gil (2008, p.49) é o “planejamento [...] em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados”. Traçar o delineamento significa considerar o ambiente onde os dados são coletados e os meios de controle das variáveis.

A proposta metodológica pretendida para o presente estudo é a pesquisa-ação com professores e professoras de uma escola pública. Sendo uma pesquisa participativa, a pesquisa-ação rompe com paradigmas vinculados ao lugar do pesquisador e do participante. Assume estreita relação com a interação entre eles, pois, unidos por um determinado problema, desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução (Silva et al., 2021). Entre o envolver e o envolver-se, a intervenção toma forma com o objetivo de propor mudanças para a situação investigada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A literatura já releva algumas contribuições da Neurociência para a Educação. Uma delas é de que “todo cérebro é capaz de aprender”. Essa afirmação nos leva a entender que todos e todas têm potencialidade para o aprendizado e isso suscita reflexões acerca dos processos de Educação Inclusiva e nos remete a ações e práticas que ofereçam experiências intencionais que favoreçam esse aprendizado. Somos singulares, portanto, estratégias diversificadas já discutidas pela Pedagogia são validadas pelos estudos neurocientíficos.

A compreensão dos primeiros anos de vida como cruciais para o desenvolvimento integral do sujeito é um ponto de destaque das pesquisas em Neurociência, a fim de que esse momento da vida seja valorado e que as experiências sejam assertivas

na promoção de um desenvolvimento saudável (Lent et al. 2017); o estudo dos mecanismos atencionais que nos mostram que a atenção é mobilizada pelo que é novo e pelos padrões (esquemas mentais) que já temos em nossos arquivos cerebrais, revelam a importância da aprendizagem contextualizada (Cosenza e Guerra, 2011); o entendimento de que a memória é imprescindível para a aprendizagem (Izquierdo, 2018) logo, estratégias pedagógicas que utilizem de experiências que sejam multissensoriais, para ativação de diferentes redes neurais que permitirão o estabelecimento da associação entre si são importantes e devem ser enfatizados nos planos de aula, bem como considerar que todos esses processos serão validados apenas enquanto dormimos, mostrando a relevância do sono para a aprendizagem (Louzada e Menna-Barreto, 2007). Com a mesma relevância podemos citar como o desencadeamento das emoções favorece o estabelecimento de memórias. Aprendemos aquilo que nos emociona (Guerra, 2012).

No entanto, aprender não depende só do cérebro, mas, também, da saúde em geral. Exercícios físicos aumentam a quantidade de fatores que contribuem para estabilização das conexões e para manutenção e formação de memórias; e uma dieta balanceada possibilita a formação de uma estrutura chamada mielina, que está diretamente relacionada com os mecanismos de maturação cerebral, por exemplo (Lent et al, 2017). É importante que o estudante esteja em boas condições de saúde para aprender bem. Esses dados nos conduzem a indagações acerca da realidade de milhares de estudantes brasileiros que não fazem todas as refeições ou não tem o que comer e de currículos que desconsideram a prática esportiva como um pilar para a aprendizagem. Em situação semelhante de desvalorização encontramos a Arte, fundamental para o exercício do imaginário, criatividade e indispensável para o desenvolvimento físico, social-cognitivo e afetivo. Por meio dela apresentamos recursos de expressão e compreensão do mundo que nos cerca (Robinson, 2019).

E, além disso, aprendizagens são sujeitos em transformação. Seus cérebros, portanto, estão sempre em processo de mudança (Lent, 2019). Conhecer e levar em conta esses fatores podem nos fazer (re)pensar práticas mais assertivas quando trabalhamos com diferentes faixas etárias e é por isso que currículos escolares que considerem as contribuições da Neurociência para a Educação podem favorecer tais práticas, bem como a reflexão de tempo e espaço que favoreçam a aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, contemplar esse diálogo no processo de formação de professores é um acerto, visto que a educação é recíproca, mas não simétrica. Deve ser dialógica, como definiu Paulo Freire, proporcionando às duas partes envolvidas momentos de grande interação e troca.

O currículo não deve ser fixo, mas atuar como um artefato social e histórico sujeito a constantes mudanças e transformações. É fundamental compreender o conhecimento escolar como elemento central do currículo, sendo essa condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos (Feldmann, 2018). Por essa razão, os

conteúdos precisam ser relevantes e significativos ir além do cotidiano, ampliar, transformar, conceber o sujeito autônomo, crítico e criativo e isso vai ao encontro do que os diálogos promovidos pela Neurociência para a Educação propõem. Partindo desse princípio, também é necessário compreender como se dá a relação entre a formação de professores e currículo, uma vez que ao longo dos tempos houve diversas interpretações e definições do que é e como se compõe um currículo.

São em processos formativos em que há a reflexão-ação-reflexão que surge a práxis, quando o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos currículos, mas tornando-se o mediador do conhecimento (Freire, 2001). A práxis é um elemento fundante da Ciência da Aprendizagem, a qual a Neurociência atua como um importante pilar, ao lado da Pedagogia e estará presente na prática do professor que se propõe a assumir uma postura crítica-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, realizando leitura de mundo e se beneficiando das propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada. A práxis pedagógica implica um compromisso político-pedagógico embasado por sólida formação teórico-prática e é por isso que um currículo escolar deve contemplar a pluralidade, a diversidade, a participação, a criticidade, a dialeticidade e a dialogicidade, a significação, a articulação e a organização, visando a dinamização do processo educativo. Assim, um processo formativo que contemple essas dimensões, faz-se necessário.

## **RESULTADOS**

Como o trabalho encontra-se em etapa inicial de execução, como supracitado, ainda não temos resultados a serem apresentados.

## **CONCLUSÕES**

É de fundamental importância uma formação de professores que não seja única e linear e que esteja adaptada ao contexto em que trabalham e seja reflexiva, bem como o entendimento que os docentes são sujeitos que ensinam e que aprendem enquanto ensinam. A Neurociência em diálogo com a Educação é potente para essa proposta dialógica.

## **REFERÊNCIAS**

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor. **Neurociência e Educação - Como o Cérebro Aprende**. São Paulo: Atheneu, 2011.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores**. Currículo, Contexto e Culturas. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. 2012. Disponível em: [https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto\\_teste.pdf](https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf). Acesso em 24 out. 2022.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LENT, Roberto. BUCHWEITZ, Augusto. MOTA, Mailce Borges. **Ciência para educação - Uma ponte entre dois mundos**. 1 edição. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.

LENT, Roberto. GUIMARÃES, Marília Zaluar. FOGUEL, Débora. FERREIRA, Pedro Affonso. **Educação baseada em evidências: análises, sugestões e propostas**. Rede CPE. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2019/07/livro-2019-online.pdf>. Acesso em 25 mai. 2022.

LENT, Roberto. **O Cérebro Aprendiz. Neuroplasticidade e Educação**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LOUZADA, Fernando; MENNA-BARRETO, Luiz. **O Sono na sala de aula – tempo escolar e tempo biológico**. Coleção Ciência no Bolso. 1ª edição. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2007.

ROBINSON, Ken. **Somos todos criativos: Os desafios para desenvolver uma das principais habilidades do futuro**. 1ª edição. Curitiba: Benvirá, 2019.

SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. **Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 30, p.490-508, maio-ago. 2021.



## PRINCÍPIOS DA CO-DOCÊNCIA EM AULA UNIVERSITÁRIA: UMA MODALIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Tatiana Lazarini do nascimento

### RESUMO

A presente pesquisa intitulada como princípios da CO-DOCÊNCIA em aula universitária: uma modalidade de formação docente para o ensino superior tem como objetivo construir princípios para a aula universitária, a partir da experiência da CO-DOCENCIA, nova modalidade de monitoria vivenciada no *Stricto Sensu*, a fim de contribuir para a formação do profissional da Educação do Ensino Superior. A base teórica que fundamentará este processo baseia-se em Linda HAMMOND com seus estudos em formação docente e Marcos MASETTO com a proposta de aula universitária como comunidade de aprendizagem. Acredita-se que esta pesquisa apresentará princípios concretos para uma aula universitária, contribuindo com a formação docente da contemporaneidade.

**Palavras-chave:** ensino superior, monitoria, formação do profissional, aula, CO-DOCÊNCIA.

### INTRODUÇÃO

A formação do profissional da educação na contemporaneidade, visando o exercício da docência no ensino superior, com uma dimensão integral, não se limita a um domínio de conhecimentos teóricos e algumas técnicas pedagógicas. Exige o desenvolvimento de saberes humanos, técnico-científicos e didático-pedagógicos (Nogueira, Daniel Ramos et alii, 2020, p.8) que o envolvem como pessoa, como profissional e como cidadão. Cada saber docente possui suas características, compiladas por Nascimento (2021, p.78):

- Saberes Práticos: o professor com mais tempo de experiência com sala de aula e mercado de trabalho está mais habilitado para enfrentar ações inesperadas e desafios;
- Saberes Humanos: estão relacionados à capacidade de observação e condução das questões além do conteúdo, entendendo de certa forma as necessidades, urgências e contexto de cada estudante;
- Saberes didático-pedagógicos: estão relacionados ao estudo e à compreensão da área de educação e suas diversas estratégias possíveis para a sala de aula;

- Saberes científicos: saber orientar, interpretar e conduzir os alunos a empreender a pesquisa e o desenvolvimento do espírito crítico.

Neste sentido, vivenciando uma experiência atual de monitoria na pós-graduação, me reconstruí em uma dimensão pessoal e profissional. Assim, surgiu a inquietação pela pesquisa vigente que tem como problema: investigar a atividade de monitoria em cursos de pós-graduação *stricto sensu* como CO-DOCÊNCIA, uma modalidade de formação pedagógica para o docente da Educação Superior.

Neste processo, a proposta da tese intitulada como princípios da co-docência em aula universitária: uma modalidade de formação docente para o ensino superior tem como objetivo construir princípios para a aula universitária, a partir da experiência da CO-DOCENCIA, nova modalidade de monitoria vivenciada no *Stricto Sensu*, a fim de contribuir para a formação do profissional da Educação do Ensino Superior.

## **METODOLOGIA**

Neste trabalho o trajeto da pesquisa será diferenciado partindo da experiência percorrida e analisada pela pesquisadora, a fim de, caminhar para a busca de referenciais teóricos que colaboram com a construção de princípios presentes neste processo de monitoria diferenciada, intitulado como CO-DOCÊNCIA.

Escolheu-se percorrer este caminho pois a motivação inicial do problema de pesquisa nasceu de uma vivência prática de monitoria, uma crescente experiência da pesquisadora, a qual participou em aula universitária de diferentes papéis neste processo de busca dos princípios desta nova modalidade de monitoria.

O caminho da experiência de monitoria será analisado cuidadosamente buscando construir evidências que sejam capazes de formar princípios sólidos para práticas pedagógicas encontrados nesta nova modalidade de monitoria, a CO-DOCENCIA, contribuindo para a formação de novos profissionais da educação contemporânea.

O trajeto percorrido para a composição da pesquisa, iniciará pela investigação em campo, intitulado: Experiências da Pesquisadora. Posteriormente, um estudo e aprofundamento das bases teóricas que sustentarão os princípios desta nova modalidade de monitoria em sala de aula do ensino superior. Neste sentido, a CO - DOCENCIA, contribuirá para a formação do profissional da educação do Ensino Superior, apresentando princípios e práticas pedagógicas para a aula universitária que balizará o perfil do docente universitário da contemporaneidade.

## SINTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa está fundamentada na obra de formação docente de Linda Hammond integrando as pesquisas de Marcos Masetto com seus estudos relacionados à aula universitária como comunidade de aprendizagem

## CONCLUSÕES

Acredita-se que esta pesquisa apresentará princípios concretos para uma aula universitária, formados em um experiência de CO-DOCÊNCIA, contribuindo com a formação docente da contemporaneidade.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57- 82, set./dez. 2012a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>.

Acesso em: 5 mar. 2020.

BAIN, Ken, **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Ed. de la Universitat de Valencia, 2004.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O Professor Iniciante no Ensino Superior- Aprender, Atuar e Inovar**. São Paulo: Ed. Senac, 2013

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativa**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Curitiba: Editora UFPR.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MASETTO, Marcos T. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade**. São Paulo: Avercamp, 2015

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Ed., 2012, 2ª. ed. rev.

NOGUEIRA, D. A, et alii, (Orgs.) **Revolucionando a sala de Aula 2**. São Paulo, Atlas, 2020.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

## EDUCAÇÃO E PODER: PRÁTICA DO ENSINO HÍBRIDO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.

Adailson Nascimento Souza

### RESUMO

Este trabalho visa avaliar a prática do Ensino Híbrido na disciplina de Filosofia com os alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio Integral de uma escola da rede estadual de Ensino, tendo em vista, o protagonismo juvenil como fator preponderante no processo de ensino aprendizagem, facilitando de forma direta no conhecimento do aluno de duas formas, a de estudar para a realização da apresentação e a de se ater na apresentação da outra equipe, levando a ambos, buscarem a conhecer a partir das apresentações, suscitando diálogos relacionados a temática de cada equipe, levando à dúvidas questionáveis, resultando assim, em calorosos debates, pois, uma das intenções do hibridismo é exatamente essa, levar ao aluno a compreensão dos assuntos explanado pelas equipes.

### INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho de conclusão de curso tem como finalidade explicar a prática da docência a partir do uso do Ensino Híbrido na disciplina de Filosofia com os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual no município de Beruri/AM.

Diante dos grandes desafios vividos dentro de sala de aula, muitos docentes têm se sentidos limitados em suas práticas do ensino, impedindo a qualidade desse processo, certos de que se faz necessário uma ressignificação na prática docente. Mas, o que está em questão, não é somente a prática da docência e sim o sistema que a rege, e isso tem implicado de maneira direta no processo de ensino aprendizagem de muitos alunos, não proporcionando a possibilidade de o(s) mesmo(s) conseguir(em) entrar em uma universidade pública.

É pensando na problemática desse trabalho que, pensamos em estudar uma proposta em que facilite o aprendizado do aluno, foi quando tivemos o privilégio de conhecer o Ensino Híbrido como uma ferramenta didática no processo educacional, invertendo os papéis dentro da sala de aula, onde agora, o aluno passa a ser o protagonista, tal possibilidade acarretará mais responsabilidade ao aluno além de levá-lo a uma profunda reflexão sobre o conhecimento em si.

Com isso, resolvemos desenvolver uma pesquisa quali e quantitativa com os alunos, para identificarmos o grau de conhecimento deles em relação à proposta do Ensino Híbrido e sua historicidade, a importância do mesmo no processo de ensino aprendizagem e por fim, aplicar o Ensino Híbrido na disciplina de Filosofia

com os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual analisando a sua evolução e avaliação em relação à prática do ensino tradicional.

Portanto, este trabalho, visa descobrir até que ponto a prática do ensino Híbrido é importante no processo de ensino aprendizagem e onde corroborará na formação do discente possibilitando a entrada na universidade pública.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU TRABALHOS RELACIONADOS.**

Diante de um assunto muito atual e relevante para a educação, é que pretendemos, a partir das problemáticas apresentadas, analisar os fatores que possivelmente pode ter sido o motivo de transformação ou não da sociedade a partir da educação, tendo sido percebido que, a educação até se desenvolveu, mas, não tanto quanto outros países que surgiram depois do Brasil e que hoje tem a educação como o fator principal nesse crescimento.

Essas e outras problemáticas, se dar a partir dos impactos científicos na identidade, levando consigo às alterações na formação da identidade, HALL (2011) vem afirmar que essas modificações na formação da “identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como globalização” (p. 14), entretanto, MARX (1973) já afirmava que a modernidade iria trazer essa mudança afirmando que

O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eterno... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar... (p. 70).

Marx com tal afirmação estava preparando para o futuro em que, tanto a sociedade, como também o ser, seria uma sociedade de constantes mudanças rápidas e permanentes, que Bauman vai definir como “Sociedade Líquida”, essa tal sociedade é aquela flexível, onde a fluidez é seu caminho para a resolução de problemas.

Quando nos aprofundamos dentro dessa problemática, descobrimos que, as hipóteses são muito mais complexas do que imaginamos. Diante das preocupações no âmbito do sustento familiar, muitos pais têm deixados de acompanhar os filhos por não terem tempo o suficiente, esse contexto tem levado o processo de ensino aprendizagem ao fracasso devido “... os pais cada vez mais distantes da vida social dos filhos, a escola e outros agentes diretos devem assumir mais e mais a obrigação de conviver com as crianças” (KILPATRICK, 2011, p.66).

Na modernidade, podemos ver claramente que a responsabilidade dos pais tem sido transferida para a escola e os mesmos têm esquecidos que “... a escola agora passou a ser, cada vez mais, um lugar em que a vida se processa...”(idem) em vez de acharmos que está beneficiando o processo de ensino aprendizado do aluno, na maioria das vezes, está sendo interrompido, por isso que, os pais precisam acompanhar os filhos nesse processo.

Tais problemas têm sido presenciados diuturnamente nas escolas atrapalhando de forma direta o processo de ensino, resultando numa consequência negativa do desenvolvimento da educação na formação e aprovação dos discentes em avaliações em que necessita do conhecimento básico.

### ***2.1 O Ensino Híbrido.***

Como possibilidade de ser uma saída para a educação e de fato usarmos como poder transformador na sociedade, analisaremos o Ensino Híbrido como uma ferramenta desse processo de ensino aprendizado na disciplina de Filosofia com os alunos do 3º ano do ensino médio de uma Escola Estadual no município de Beruri, tendo em vista que, o mesmo, pode auxiliar de maneira direta, desde que, o discente seja o protagonista nesse processo.

Mas pode se perguntar, o que vem a ser o ensino Híbrido. De acordo com Bacich, o conceito vem do inglês “blended, significa misturado, mesclado” (2015, p. 27) para ele, “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (idem), a educação híbrida dar a possibilidade que a mesma possa ser utilizada nas mais variadas áreas sociais, oportunizando o conhecimento as classes mais baixas.

Um dos fatores principais nessa forma de ensino está na condição de que, “... todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento...” (Idem, p.28) nesse caso, todos tem conhecimento, uns diferenciados do outro, mas, não deixa de ser conhecimento, onde ambos são compartilhados e aprendidos.

Em várias instituições de ensino da atualidade, estão colocando o Ensino Híbrido em seus PPP – Projeto Políticos Pedagógicos, além de colocar em prática esse método de ensino, o mesmo está contido no projeto de vida de cada aluno, nos seus valores e competência além da capacidade de ser equilibrado entre as aprendizagens pessoal e grupal.

As principais condições para a transformação de uma sociedade é a partir do ensino híbrido, tais condições, trazem esperança para essa influência da qual tanto temos refutado nessa proposta, diante das constantes mudanças sociais diárias, vemos no ensino híbrido essa possibilidade, pois,

[...] uma sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo e mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade imperfeita, híbrida e contraditória.” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 28)

Nesse caso vemos que, o ensino Híbrido é uma das poucas formas de metodologia que poderá ser utilizada nessa proposta, devido a flexibilidade que o mesmo pode oferecer no processo de ensino aprendizagem.

A educação é um processo em constante e eterno movimento humano que ocorre na aprendizagem, onde a mesma deve ser ampla, conectada, incentivadora, esclarecedora e pluralista, buscando compreender a(s) diversidade(s) do contexto educacional apresentado nos dias de hoje “no mundo complexo de hoje, a escola precisa ser pluralista, mostrando visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que nos ajudem a evoluir sempre mais na compreensão, vivência e prática cognitiva, emotiva, ética e de liberdade” (Idem, p. 32).

Nesse caso, fica claro a demonstração de que, as pessoas mudaram e o mundo também, essa(s) mudança(s) tem forçado o sistema educacional a mudar a sua forma de execução, ou seja, o aprender é um processo ativo, constante e progressivo. De acordo com Peter Senger (2006 apud BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.32), “Aprender é se tornar capaz de fazer o que antes não conseguíamos”.

A partir das observações apresentadas, onde até então, não está concluída, pelo contrário, estamos iniciando uma proposta que está sujeita as alterações devidas e necessárias pelo bem do objeto do estudo, vimos que, para que a proposta tenha sucesso, é necessário

[...] criar um ambiente onde o poder é compartilhado, onde os indivíduos são fortalecidos, onde os grupos são vistos como dignos de confiança e competentes para enfrentar os problemas – tudo isto é inaudito na vida comum. Nossas escolas, nosso governo, nossos negócios estão permeados da visão de que nem o indivíduo nem o grupo são dignos de confiança. Deve existir poder sobre eles, poder para controlar. O sistema hierárquico é inerente a toda a nossa cultura. (ROGERS, 1992, apud BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 32)

Tal prática denomina-se por comunicação afetiva, onde a mesma tem a finalidade de contribuir no processo de ensino aprendizagem, tendo como protagonismo as práticas vividas e dos projetos de vida de cada aluno.

Podemos falar que, o acolhimento dos alunos nas escolas pode ser um fator colaborador nesse processo, devido as desestruturações familiares e o apoio dos mesmos na busca de seus objetivos, muitos tem desistido, “se as pessoas são aceitas



e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas ” (ROGERS, 1992, p. 65).

Temos aprendido que no processo de ensino aprendizagem, a motivação pode ser uma grande amiga do ensino, e dentre as tais, podemos encontrar dois tipos, “a intrínseca e a extrínseca, a primeira, a pessoa depende de controle externo, premiação ou punição, já a segunda, o indivíduo depende de reforços externos: nota, remuneração, medo” (idem, p. 65).

É com esse equilíbrio entre a elaboração coletiva onde entra várias formas de colaboração e a personalizada em que cada um busca trilhar caminhos diferenciados onde a comunicação grupal de pessoas motivadas e a pessoal com diálogo de cada um consigo mesmo, que poderemos chegar no resultado proposto por essa pesquisa.

Essas características têm sido aplicadas pelas instituições mais inovadoras, onde “propõem modelos educacionais mais integrados, sem disciplinas. Na qual organizam o projeto pedagógico a partir de valores, competências amplas, problemas e projetos, equilibrando a aprendizagem individualizada com a colaborativa” (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015, p.34), vale ressaltar que, as instituições que têm proporcionado esse modelo de ensino, tem adaptado a sua metodologia aos espaços físicos e as novas tecnologias digitais, facilitando ainda mais, os docentes no transmitir o conhecimento e os discentes no aprender por parte do auxílio da tecnologia.

Tal tecnologia tem sido uma das influenciadoras nesse processo de modificação do ensino aprendizagem, pois,

[...] as tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptada a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos...” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 34).

Essa condição de experiência já estamos vivenciando, o que a(s) instituição(ões) juntamente com os seus docentes precisam entenderem é que, o século presente traz consigo uma necessidade por parte dos mesmos, uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo, acompanhada de metodologias com objetivos pretendidos.

Nesse caso, toda a sociedade precisa viver em equilíbrio caso não aconteça, é uma forte candidata a falência como afirma GADOTTI (2012, p. 97) “toda sociedade sobrevive graças a esse equilíbrio de forças opostas (contradições). Quando uma classe detém a direção de uma sociedade necessita usar da violência, da repressão, é um sinal de que esse equilíbrio está se rompendo, que forças novas emergentes, estão nascendo [...]”.

Que na maioria das vezes, se torna uma luta pelo poder e não pelo bom desenvolvimento da educação coletiva, nesse caso, visam mais o bem individual do que o social, atrapalhando de forma direta aqueles que serão os usuários do ensino.

Diante dos expostos, podemos chegar a uma consideração parcial, onde os vários desafios que existem no processo de ensino e aprendizagem, a educação tem por obrigação decidir em tomar uma decisão de rompimento, mesmo que, a classe dominante diante da gravidade da problemática, possa tomar decisões em que use o poder de influência, mas mesmo assim, faz necessário romper-se, pois, por muito tempo, a tradição da pedagogia brasileira tentou esconder tal realidade, é pensando nessa questão que, necessitamos de um olhar cuidadoso nas revisões críticas da nossa tarefa de educar, caso este movimento não aconteça, permaneceremos embutidos em um sistema educacional em que os discursos não são mais do que meros discursos, perdendo-se ao vento.

## **METODOLOGIA.**

Nesta sessão, pretendemos desenvolver um pouco mais sobre a temática acima apresentada, tendo em vista o objetivo geral dessa proposta, na qual, busca apresentar o Ensino Híbrido como uma ferramenta na prática do ensino da disciplina de Filosofia na turma do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual de Ensino no município de Beruri/AM.

### ***O público-alvo e o contexto de aplicação da intervenção pedagógica.***

A pesquisa visa contribuir sobre o uso do Ensino Híbrido e suas tecnologias na disciplina de filosofia com 24 alunos matriculados no 3º ano do ensino médio na forma integrada de uma instituição de ensino da Rede Estadual no município de Beruri. Vale ressaltar que, na pesquisa, foi utilizada a metodologia qualitativa e quantitativa, visando enfatizar a descrição, indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais conforme preconiza Bogdan e Biklen (1994), foi utilizada no acompanhamento prático de campo, através de projetos com o auxílio dos alunos da respectiva turma no período de 4 aulas, sendo que, a primeira, apresentada pelo o professor-tutor, onde o mesmo, explanou de forma sucinta as temáticas apresentadas aos alunos e ao mesmo tempo, tirando todas as dúvidas

relacionado a metodologia que os mesmos utilizarão na aplicação das aulas, a faixa etária de idade destes alunos varia entre 16 à 18 anos. Toda esta proposta visa desenvolver no aluno a melhor forma prática de os mesmos adquirirem conhecimentos e repassá-los utilizando o Ensino Híbrido.

### ***O plano de ação da intervenção pedagógica.***

Na imagem em anexo pode-se observar um fluxograma que apresenta a sequência de aulas que foram necessárias para realizar a intervenção pedagógica relatada neste trabalho segundo consta na figura em anexos.

Diante do exposto acima, podemos ver a sequência didática aplicada na intervenção pedagógica, onde, os alunos por intermédio da aplicação do ensino híbrido e suas tecnologias na disciplina de filosofia utilizaram. Tal intervenção se deu a partir da elaboração de um plano de aula detalhado onde o mesmo apresenta o(s) diagnóstico(s) e recursos utilizados na prática da proposta apresentada em anexos na figura 2.

### ***A descrição da aplicação da intervenção pedagógica.***

A aplicação da intervenção pedagógica na disciplina de Filosofia com os alunos, desenvolve-se em 4 aulas, tendo cada aula o tempo de 50 minutos, sendo que, a primeira, o professor, apresentou as temáticas com um breve resumo de cada, logo após, realizou um sorteio de todos os alunos separando-os em 3 equipes de 8 pessoas cada, além disso, o professor-tutor, apresentou as diversas práticas pedagógicas que podem ser aplicada na prática das apresentações dos temas divididos, ficando na responsabilidades dos alunos a sua forma de explanação, protagonizando-os nesse processo, ficando certo que, ao fim de cada apresentação, seria feito por cada equipe-ouvinte no mínimo 2 perguntas sobre o assunto apresentado pela equipe-expositora, implicando pontos na somatória geral da avaliação. Tal proposta, fez com que as equipes prestassem atenção na apresentação e conhecessem sobre o assunto, resultando em um emaranhado de discussão epistemológica sobre o assunto e sentimento de realização, aprendizado e dever cumprido.

### ***Descrição da aplicação da Aula 01.***

Na primeira aula, o professor tutor, iniciou com a apresentação dos temas da qual são, grande Racionalismo, Empirismo e Iluminismo, explanando os pontos principais de cada período e sua importância para o desenvolvimento da filosofia

na história e os principais pensadores de cada época, visando de forma clara e sucinta levar a compreensão dos alunos sobre o tema selecionado.

### ***Descrição da aplicação da Aula 02.***

Na apresentação da primeira equipe, os alunos estavam bem cientes do que precisavam explicar, no início, iniciaram falando sobre o conceito histórico do Período conhecido como o Grande Racionalismo e sua importância para o desenvolvimento histórico desse pensamento, havendo envolvimento de todos os participantes, podemos ver que, a dedicação e o interesse dos alunos em relação a temática, levou a eles à conhecerem muito mais do que foi solicitado, deixando a apresentação mais rica e envolvente, finalizando com uma paródia sobre os principais pensadores desse período como René Descartes e outros, além da caracterização desses pensadores.

### ***Descrição da aplicação da Aula 03.***

A terceira aula foi marcada por uma apresentação com o uso de um Datashow e celulares, onde os alunos demonstraram de forma clara, a importância da tecnologia no auxílio do processo de ensino aprendizagem, na qual levou aos alunos ouvintes uma compreensão melhor com as imagens apresentadas, além do aprendizado adquirido dos mesmos na pesquisa por parte dos alunos que apresentaram e dos que assistiram, levando à vários questionamentos por partes da turma, onde as dúvidas eram indagadas pelos ouvintes e respondidas pelo explanador, se tornando uma aula envolvente e instigadora para aqueles que à assistiam.

### ***Descrição da aplicação da Aula 04.***

A quarta e última aula, os alunos ousaram superar a normalidade do ensino, rompendo com a prática tradicional, os mesmos, estiveram apresentando a temática do Iluminismo, onde, apresentaram de forma poética um breve histórico sobre o tema, levando a turma a questionarem sobre a importância na mudança da forma do pensar humano, em seguida, realizaram uma encenação com o os principais pensadores e suas teorias, trazendo toda a classe a se maravilhar com a explicação do tema, essa apresentação, resultou em aplausos calorosos e perguntas de muita relevância para o aprendizado, finalizando nossas aulas com sucesso, onde após as apresentações foi realizado um questionário com todos os alunos da turma, apresentando sua opinião sobre a prática do Ensino Híbrido no processo de ensino aprendizagem, nesse caso, em especial na disciplina de filosofia.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO.

### *Aplicar o ensino Híbrido na disciplina de Filosofia com os alunos da turma do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual no município de Beruri/AM.*

Com base na proposta dessa pesquisa, na qual busca aplicar na prática pedagógica da disciplina de filosofia com uma turma de alunos do 3º ano do ensino médio Integral de uma Escola Estadual no município de Beruri, chegamos à uma conclusão baseada numa pesquisa quali e quantitativa realizada pelo professor-tutor no dia 11 de novembro de 2019, com os 24 alunos da turma escolhida para a pesquisa, a mesma foi realizada por meio do Formulário Google, um meio tecnológico de obtermos um resultado mais rápido e definido, foi elaborado 8 perguntas relacionado ao conhecimento, à prática, à avaliação e a importância do Ensino Híbrido na aplicação na sala de aula em especial na disciplina de filosofia.

Quando iniciamos o questionário, nos preocupamos em saber, se os mesmos gostam da disciplina de filosofia, do total, 66,7% afirmaram que sim, 16,7% mais ou menos, 12,5% talvez e somente 4,1% afirmaram que não gostam da disciplina, ao avaliarmos sobre o conhecimento sobre esta prática, 91,7% dos alunos já conheciam e somente 8,3% já tinha ouvido falar, mas que, não tinha tanto conhecimento relacionado à prática, demonstrando que, os alunos têm um conhecimento prévio da metodologia de ensino.

Após a prática do ensino Híbrido em sala de aula, mas preciso na disciplina de filosofia, realizamos a pesquisa e 100% da turma, acharam que, a prática do Ensino Híbrido é positiva e necessária, pois, incentiva o discente a se interessar pelos assuntos ministrados.

Comparando com a prática do Ensino Tradicional, 87,5% afirmaram que, é mais fácil utilizar o Ensino Híbrido e somente 12,5% são favoráveis ao ensino tradicional, demonstrando alguns que, o tradicionalismo da educação ainda existe no processo de ensino aprendido em pleno o século XXI. Quando perguntamos sobre a prática deles em relação ao Ensino Híbrido, 91,7% disseram que sim e somente 8,3% não haviam praticado a utilização do Ensino Híbrido, 50% votaram que, o Ensino Híbrido é ótimo para se aprender melhor os conteúdos ministrados além de facilitar para quem apresenta, 29,2% afirmaram que é bom e 20,8% avaliaram o Ensino Híbrido é excelente, tal resultado implica que, o método de ensino apresentado nessa pesquisa é bem aceito pelos alunos da disciplina de filosofia de uma turma do 3º ano do Ensino Médio Integral de uma escola da Rede Estadual de Ensino, motivando de maneira direta sua vontade de estudar. Pensando no quesito motivação, muitos alunos não vão à escola por ausência dela, isso é resultado das suas expectativas não serem correspondidas, Moran vem afirmar que, “[...] o conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum lugar” (2012, p. 23). Isso precisa

conscientizar aos colegas docentes que, assim como tem alunos que não dão o valor necessário, assim também, tem aqueles que, se dedicam ao extremo.

## CONCLUSÃO.

O objetivo desta pesquisa, foi desenvolver dentro da disciplina de filosofia com os alunos do 3º ano do Ensino Médio Integral de uma Escola da Rede Estadual de Ensino no município de Beruri/AM, a importância da prática do Ensino na disciplina, com base nos dados acima apresentados, resultado de uma pesquisa realizada via Formulário Google, podemos obter resultados devidos e precisos. Diante do exposto afirmamos que, o histórico do Ensino Híbrido no Brasil tem sido de grande relevância para o desenvolvimento da educação brasileira, sabemos também que, precisa melhorar, mas, para um bom começo, tal pesquisa está satisfatório diante dos objetivos almejados, além de realizarmos um questionário com os alunos, onde os mesmos avaliavam a importância do Ensino Híbrido na disciplina de filosofia e nas demais áreas, resultando numa avaliação positiva por parte dos discentes.

Portanto, podemos afirmar com firmeza com base nas respostas dos alunos que o Ensino Híbrido para o processo de ensino aprendizagem, nesse caso aqui, na disciplina de filosofia.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar uma sociedade?** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Organizadores). – **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** – Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, Adil J. da S.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUMAN, Sigmund, 1925. **Modernidade Líquida.** – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGER, Peter L. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGDAN, R.C, BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. – 16ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – 11 ed., 1 reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE - Síntese de indicadores Sociais 2018.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

KILPATRICK, William Beard, 1987-1965. **Educação para uma sociedade em transformação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1992.

## ANEXOS.

### ANEXO I

**Figura 1** – Fluxograma da sequência de aplicação das aulas.



Fonte: Adailson N. Souza (2019)

### ANEXO II

**Figura 2** – Descrição da sequência de aulas do plano de ação.

Nº da Aula/Ação: 01					
<b>Duração:</b>	50 minutos/dia de aula durante 3 aulas	<b>Local:</b>	Sala de Aula	<b>Pré-requisito:</b>	Utilizaremos a partir de orientação do professor da disciplina os textos relacionados a temáticas de cada equipe, onde as mesmas, terão a liberdade para apresentar aos colegas e professor os tópicos principais relacionado ao assunto principal.

<b>Conteúdos Curriculares:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionalismo</li> <li>• Empirismo</li> <li>• Iluminismo</li> </ul>				
<b>Objetivo da Aula/Ação:</b>	<i>Desenvolver nos alunos a prática do ensino adquirido a partir dos seus conhecimentos adquiridos através da explanação em sala de aula para os demais colegas e professor.</i>				
<b>Recursos:</b>	<i>Nesse caso, os alunos poderão escolher qual será a melhor forma de realizar a explanação dos assuntos selecionados, dentre as opções está, o uso de Slides, Projetor, Internet, Questionário X, Y, e Z, Vídeo A e B etc.</i>				
<b>Tipo de Atividade:</b>	<i>A Atividade será definida pela equipe, desde que, a temática selecionada possa ficar clara para todos aqueles que assistirão a apresentação. Das atividades podem ser, teatro, dança, explanação com cartaz ou slides etc.</i>				
<b>Nº da Aula/Ação: 02</b>					
<b>Duração:</b>	<i>3 aulas de 50 minutos cada</i>	<b>Local:</b>	<i>Sala de Aula</i>	<b>Pré-requisito:</b>	<i>Percebemos que os alunos desenvolveram muito bem as propostas apresentada na ação 1 dentro do prazo e com qualidades muito boas.</i>
<b>Conteúdos Curriculares:</b>	<i>Os temas apresentados pelas equipes estiveram dentro que foi selecionado, dentre esses estão; Racionalismo.</i>				
<b>Objetivo da Aula/Ação:</b>	<i>A partir do que presenciamos nas apresentações dos alunos em sala de aula, conseguimos absolver muitos pontos positivos, dentre os mesmos, estão a clareza, domínio, segurança e interação entre os colegas, na qual está contido em nossos objetivos.</i>				
<b>Recursos:</b>	<i>A equipe utilizou meios diferenciados, dentre esses estão, o uso do quadro branco descrevendo os assuntos e interagindo com os colegas, apresentando a temática de forma clara e entendível.</i>				
<b>Tipo de Atividade:</b>	<i>Foi desenvolvidas aulas expositivas em sala de aula utilizando as tecnologias em sua aplicabilidade.</i>				
<b>Nº da Aula/Ação: 03</b>					
<b>Duração:</b>	<i>3 aulas de 50 minutos cada</i>	<b>Local:</b>	<i>Sala de Aula</i>	<b>Pré-requisito:</b>	<i>Percebemos que os alunos desenvolveram muito bem as propostas apresentada na ação 1</i>



					dentro do prazo e com qualidades muito boas.
<b>Conteúdos Curriculares:</b>	Os temas apresentados pelas equipes estiveram dentro que foi selecionado, dentre esses estão; Empirismo.				
<b>Objetivo da Aula/Ação:</b>	A partir do que presenciamos nas apresentações dos alunos em sala de aula, conseguimos absolver muitos pontos positivos, dentre os mesmos, estão a clareza, domínio, segurança e interação entre os colegas, na qual está contido em nossos objetivos.				
<b>Recursos:</b>	A equipe utilizou slides para deixar de forma clara o entendimento do assunto apresentado além do uso de música contextualizando a temática.				
<b>Tipo de Atividade:</b>	Foram desenvolvidas aulas expositivas em sala de aula utilizando as tecnologias em sua aplicabilidade.				
<b>Nº da Aula/Ação: 04</b>					
<b>Duração:</b>	3 aulas de 50 minutos cada	<b>Local:</b>	Sala de Aula	<b>Pré-requisito:</b>	Percebemos que os alunos desenvolveram muito bem as propostas apresentada na ação 1 dentro do prazo e com qualidades muito boas.
<b>Conteúdos Curriculares:</b>	Os temas apresentados pelas equipes estiveram dentro que foi selecionado, dentre esses estão; Iluminismo.				
<b>Objetivo da Aula/Ação:</b>	A partir do que presenciamos nas apresentações dos alunos em sala de aula, conseguimos absolver muitos pontos positivos, dentre os mesmos, estão à clareza, domínio, segurança e interação entre os colegas, na qual está contido em nossos objetivos.				
<b>Recursos:</b>	A equipe utilizou o celular como um meio de compartilharmos o conhecimento utilizando a tecnologia ,além dos mesmos, elaborarem uma encenação artística, relatando o poder da luz (conhecimento) no meio da escuridão(obscurantismo).				
<b>Tipo de Atividade:</b>	Foram desenvolvidas aulas expositivas em sala de aula utilizando as tecnologias em sua aplicabilidade.				

Fonte: Adailson N. Souza (2019).

## ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: OFERTA DE CURSOS ON LINE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES AUTODECLARADOS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, EM UMA REDE DE ENSINO

Aline Costa Simões

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

Período de realização:

De 02/08/2022 a 12/10/2022

Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica: SME/ COPED - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo – Coordenadoria Pedagógica, NTC – Núcleo Técnico de Currículo, NEER – Núcleo de Educação para as Relações Étnico Raciais / Ações de Formação dos servidores da Rede Municipal

Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):

Turmas analisadas neste relato: Curso oferecido apenas para servidores da Rede Municipal (o mesmo para Agosto e Setembro composto por 4 encontros síncronos de 2 h e carga horária total de 30 h, publicado em Diário Oficial do Município com certificação)

Turmas da Noite de Agosto: 3 formadoras credenciadas (professoras), 1 Servidora vinculada ao NEER (supervisora das formadoras), 2 intérpretes de LIBRAS, 150 cursistas (sendo 2 autodeclarados Surdos e 1 cego)

Turma da noite de Setembro: 3 formadoras credenciadas (professoras), 1 Servidora vinculada ao NEER (supervisora das formadoras), 2 intérpretes de LIBRAS, 179 cursistas (sendo 1 autodeclarados Surdos e 1 deficiente físico por Mobilidade Reduzida)

O curso aconteceu com encontros síncronos e atividades assíncronas, na modalidade à distância no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – Plataforma Microsoft TEAMS.

### RESUMO

Posterior a pandemia, algumas redes de Ensino permaneceram fazendo ofertas de Cursos de Curta Duração para a Formação de Professores na modalidade Online, propondo o Uso de TDICs – Tecnologias da Comunicação e Informação em AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem que foram inicialmente utilizados no período de ERE – Ensino Remoto Emergencial. O NTF – Núcleo Técnico de Formação, da SME – Secretaria Municipal de São Paulo, estabelece em editais de orientação, a possibilidade de ofertas de eventos de formação e cursos para servidores, tanto de forma presencial como na modalidade EaD, ou ainda de modo híbrido, como herança do que surgiu no período de pandemia por COVID 19, frente a legislação vigente que impedia aglomeração de grande

número de pessoas. Em 2022, seguindo as normativas vigentes frente ao planejamento de ações formativas para servidores efetivos da RME – Rede Municipal de Ensino, os núcleos, Diretorias de Ensino e instituições credenciadas ou filiadas à Prefeitura de S Paulo podem enviar laudas com propostas de formação aos servidores e certificação que servirá para a evolução funcional. Pensando na possibilidade de formação em contexto, sobre diversidades e pluralidade cultural de povos invisibilizados socialmente e presentes no currículo e para capacitar os servidores, o NEER – Núcleo para a educação das Relações Étnico Raciais contratou formadores credenciados para fazerem essas formações e nos meses de Agosto e Setembro, priorizou a inscrição de servidores autodeclarados PcDs – Pessoas com Deficiência, aderindo à Políticas Afirmativas de Inclusão destes Servidores e outros em ações formativas oferecidas pela rede. Neste relato de prática na equipe de formadores credenciados, lanço um olhar necessário para a Acessibilidade e a Inclusão aqui propostas e faço uma análise crítica desta formação em contexto, a partir de uma metodologia qualitativa, em que considero sobretudo a análise discursiva de quem respondeu a pesquisa de satisfação e a observação de todo o processo formativo e sua constituição na busca dessa acessibilidade e inclusão para todos os cursistas. Como resultados esperados, os cursistas trazem em seu discurso que suas necessidades foram atendidas, mas que há aspectos a serem melhorados em novas edições.

**Palavras-chave:** Acessibilidade e Inclusão, Currículo, Formação de Professores, Uso de TDIC; AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Cursos On Line de Curta Duração.

## DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática ocorreu em 02 períodos da Oferta do mesmo curso “ O Ensino de História e Culturas Indígenas: Repensando Práticas Antirracistas”, em Agosto/2022 e Setembro/2023, em turmas do período noturno. Foram 03 turmas juntas em Agosto e 03 em Setembro, contando em Setembro, cursistas da lista de espera.

São cursos de curta duração oferecidos com certificação para servidores da RME - Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. Esses cursos tratam sempre de três frentes de atuação do NEER: Afro-brasileiros, povos indígenas ou povos migrantes, baseado sempre nas Orientações Curriculares dessas temáticas, existentes na RME. Neste caso, o curso foi oferecido pela frente indígena nos meses de Agosto e Setembro por formadoras credenciadas para fazer as formações e supervisionadas por uma funcionária efetiva da RME responsável pelas formações e ações desta frente junto ao NEER e que acompanha as ofertas formativas. Para os meses em questão, foram estabelecidos como critérios de prioridade para o curso, os servidores autodeclarados PcDs como prioridade, e posteriormente, quem ainda não fez os cursos do NEER em ofertas anteriores, pois são cursos que sempre tem grande procura e grande fila de espera.

No mês de Agosto, 03 turmas juntas de 50 cursistas + a lista de espera com 10 cursistas a mais foram atendidos neste curso de formação no período noturno, sendo que desses 160 cursistas da lista, 3 se autodeclararam PcDs no ato da inscrição, tendo prioridade.

Para a turma de Agosto/2022, 2 cursistas eram autodeclarados Surdos e 1 cursista cega.

Inicialmente foi solicitado intérpretes de LIBRAS e iniciamos com audiodescrição, posteriormente ocorreu a ideia de fazer um questionamento a estes cursistas sobre a necessidade de acessibilidade e os perguntar se eram usuários de LIBRAS, para melhor adequarmos o curso para atender a todos os cursistas. A cega respondeu que tinha um resíduo visual e que o curso estava acessível e colocou quais as suas necessidades. As pessoas surdas, apenas uma respondeu o questionário encaminhado via e-mail sobre necessidade de adequações curriculares ou de acessibilidade na plataforma. Ela disse que não era usuária de LIBRAS, e que sua surdez era recente, ela usava Aparelho Auditivo e ainda usava um resto residual auditivo e estava começando a aprender LIBRAS. A outra cursista Surda não se manifestou. Mesmo com esta devolutiva, mantivemos as intérpretes de LIBRAS, e legenda em Língua Portuguesa, com fala mais lenta e ativamos o recurso *Closed Caption* disponível na plataforma TEAMS. Tivemos instabilidade com conexão também, o que interferiu em quedas e travamentos nas telas das intérpretes, mesmo com essas destacadas e tentamos deixar a tela o maior possível em todos os 04 encontros síncronos. Posterior ao término dos encontros foi aplicada uma pesquisa de satisfação acerca da acessibilidade na plataforma, em relação a turma e oferta de Agosto e em Setembro foi o mesmo que fizemos, com a diferença de que outros cursistas se manifestaram com muitas dificuldades e pouca familiaridade em relação ao uso da plataforma, então na Oferta de Setembro, percebemos a necessidade de inclusão digital dos cursistas todos por problemas que ocorreram no manuseio e falta de familiaridade com a plataforma tais como: entravam na sala de encontro síncrono errada, abriam a sala fora do horários, ficavam perdidos em relação ao uso do calendário, não sabiam onde postar as tarefas nem como anexar arquivos do word ou Pdf, disponíveis na própria sala TEAMS, não localizavam as orientações nos arquivos nem nos fóruns que foram criados, mesmo com vários tutoriais que foram feitos para facilitar esses acessos, não encontravam as avaliações nas devolutivas dadas pelas formadoras. A solução foi fazer diversas orientações e mostras do uso da plataforma durante os encontros síncronos e também assincronamente com e-mails, recados nos fóruns, vídeos e tutoriais explicativos sobre o uso das plataformas e acompanhamento das listas de espera, que foi algo que causou um pouco de transtorno ao longo da oferta dessas 3 turmas. De um modo geral, os cursistas gostaram bastante do curso. Aqui o relato se trata dos professores autodeclarados PcDs e necessidade de acessibilidade, mas percebemos que a inclusão se trata não apenas dos

professores autodeclarados PcDs, mas houve e ainda há a necessidade de uma inclusão digital e acessibilidade para todos os professores, PcDs, por precisarem de recursos de acessibilidade específicos a sua condição, mas isso não exclui a necessidade de levantar acessibilidade e inclusão em relação aos demais que também não apresentam familiaridade com o Uso de TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Percebe-se que tudo inicia no Planejamento, com uma avaliação diagnóstica a partir da inscrição dos cursistas e num processo contínuo de avaliação, avaliação diagnóstica, processual, formativa e somativa, num processo de ação-reflexão-ação de todo o percurso formativo dos cursos oferecidos, para uma formação em contexto.

## **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Recursos Materiais utilizados na prática pedagógica:

- Uso do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, na Plataforma Microsoft TEAMS.
- Computadores ou celulares.
- Uso de internet com ou sem wifi.
- Presença de recursos de acessibilidade da própria plataforma TEAMS
- Tecnologias Assistivas – Presença das duas intérpretes de LIBRAS
- Recursos de Audiodescrição
- Uso de programas e aplicativos tais como o pacote office 365 da Microsoft e o aplicativo Mentimeter para criar nuvem de palavras feita pelos cursistas e também do aplicativo CANVA para elaboração de materiais de apresentação.
- Uso do site Youtube para a transmissão de alguns vídeos que foram extraídos de canais do Youtube.
- Livros (para preparação das aulas e uso de melodias usadas nas aulas) citados nos referenciais.
- Artigos de revistas eletrônicas, disponibilizados em PDF

## **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

A prática foi realizada pelas formadoras contratadas em edital de credenciamento, em parceria com o NEER – Núcleo para as Relações Étnico Raciais da SME – Secretaria Municipal de Educação, presente na COPED – Coordenadoria Pedagógica, vinculado ao NTC – Núcleo Técnico em Currículo.

#### **REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)**

BRASIL, Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em 30/10/2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 19

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo-SP: Cortez, DF: UNESCO, 2007.

## O PORÃO DA DETETIVE AMELIA – UTILIZANDO O ESCAPE ROOM COMO PROPOSTA DIDÁTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Claudia Cristina da Silva Nascimento; Michelli Marcos de Oliveira

### RESUMO

Escape Room é um jogo, no qual um grupo de pessoas são presas em uma sala e tem que encontrar pistas para conseguir escapar antes que o tempo se esgote. São criados diferentes cenários e os participantes têm um tempo determinado para desvendar os desafios e sair da sala vitoriosos. A ideia de realizar esta atividade em uma escola pública partiu de uma conversa com um colega do curso de Mestrado Profissional em Formação de Formadores da PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que é professor de uma escola da rede particular e relatou a experiência de realização desta atividade na Mostra Cultural na escola que trabalha. Essa ideia foi levada para a equipe de gestão e para a equipe de apoio da EMEF Prof. Amelia Rodrigues que ficou entusiasmada com a possibilidade de realizar a proposta na escola e iniciou as tratativas para sua realização, considerando o contexto na qual a unidade escolar está inserida. O objetivo foi a proposição de uma atividade lúdica diferenciada para os estudantes do 5º ao 9º ano durante a Semana dos Estudantes no mês de outubro. Delimitamos essas etapas do ensino, pois entendemos que os estudantes do 5º ao 9º ano, devido às especificidades da idade, apreciariam mais essa atividade do que os estudantes do 1º ao 4º ano. No entanto, compreendemos que é possível a realização desta proposta didática também com esta etapa de ensino necessitando apenas de adaptações dos desafios propostos. A metodologia empregada foi a partir da leitura da história “O Porão da Detetive Amelia” a proposição de 5 desafios que envolvem diferentes habilidades, sendo que estes estavam distribuídos em uma sala, na qual os estudantes, após resolverem os 5 enigmas propostos, sairiam com uma pista para, ao juntar com a pista de outras duas salas também organizadas com 05 desafios, desvendar o mistério. Assim, foram criados 3 ambientes (salas de aula) com 5 tarefas em cada uma e, para que todos os estudantes pudessem participar, eles foram divididos em pequenos grupos, após a contação da história. Os estudantes foram informados que teriam o tempo determinado de 5 minutos para a descoberta da pista. Participaram da atividade cerca de 500 estudantes, sendo que, no período da realização da proposta, temos 22 turmas. Para a realização da atividade com todas as 22 turmas necessitamos de 3 dias, uma vez que, a logística de deslocamento dos estudantes para o espaço destinado para a atividade, o tempo para a reorganização das salas após a participação de um grupo de estudantes e as dinâmicas cotidianas de uma escola pública interferem no processo, sendo necessário novas organizações e adaptações. Os resultados demonstram que, é possível realizar o Escape Room em um contexto de uma grande escola pública e que, além de ser uma atividade lúdica e divertida, ela permite um olhar diferenciado sobre os estudantes em

relação a forma como se dão as relações interpessoais e a relação destes com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, percebemos aspectos que permitem uma avaliação de várias áreas e questões pedagógicas nas quais a unidade escolar deve observar de forma mais detalhada, de forma a intervir para transformar esses aspectos. No entanto, foi possível verificar que temos aspectos que estão bem fundamentados, como por exemplo, o acolhimento dos estudantes com deficiência, pois observamos que os estudantes, de modo geral, acolheram os estudantes, principalmente os estudantes com autismo, trazendo-os para a participação nas atividades propostas. Entre os estudantes foi possível observar que a falta de atenção nos momentos iniciais interferiu quando estes iniciavam as atividades em sala, pois estavam perdidos por onde começar; alguns alunos tiveram dificuldades em se concentrar na leitura e interpretação das pistas (principalmente nas que dependiam de maior reflexão, como as charadas); outros estudantes, mesmo verificando que a resolução estava errada não se sentiam a vontade para expor sua opinião e deixava o jogo fluir até que outro aluno notasse e falasse o erro; outros estudantes ao perceberem que os desafios eram mais complicados que seu nível de aprendizagem resistiam a participar, mantendo-se quietos diante da atividade e alguns explorando outras partes da sala ou desviando a atenção para outras questões como conversas paralelas; observamos que houve dificuldades, em alguns grupos, em se unir coletivamente para a resolução dos desafios e, mesmo entre os maiores, alguns grupos tiveram dificuldades em compreender que havia uma lógica a seguir para a resolução dos desafios. Assim, a realização desta proposta, permite-nos afirmar que é possível realizar atividades diferenciadas em uma escola com um grupo grande de turmas, sendo isto possível, graças à colaboração de todos da equipe escolar. Os estudantes, apesar de todas as dificuldades envolvidas, demonstraram envolvimento e participação na proposta apresentada, mostrando que atividades diferenciadas como esta podem e devem ser realizadas como propostas didáticas, tanto pelo aspecto da ludicidade envolvida na atividade como para um contexto de macro avaliação, na medida em que, quando realizamos atividades deste tipo, há envolvimento e participação dos estudantes, fomentando a aprendizagem e, esta atividade, mesmo não sendo o objetivo inicial, pode ser utilizada como uma proposta avaliativa das relações dos estudantes com a aprendizagem e das suas relações interpessoais. Palavras-chave: Escape Room. Proposta Didática. Desafios. do tablet e abri-la com a senha, os alunos encontrarão a foto da capa de um livro, que será diferente para cada pasta. No tablet também estará disponível, sem senha, um arquivo com as regras do jogo, caso os participantes queiram lembrá-las e uma página do diário da Detetive Amelia. 4) Os livros e a lanterna mágica: haverá uma pilha de livros na quarta mesa, incluindo os três selecionados para a atividade. Dentro do livro indicado ao grupo na tarefa anterior haverá um cartão, aparentemente em branco. Na mesa também haverá uma lanterna de luz negra. A ideia é que os alunos vasculhem o cartão em branco usando a lanterna. Ao lado da lanterna estará colado na mesa um bilhete escrito “lanterna mágica”. Após vasculhar o cartão com a lanterna, os alunos



encontrarão uma mensagem que tem a pista para buscar na mesa cinco. 5) Savana: na mesa cinco haverá um cartaz no qual estará escrito “Viagem à Savana”. Dentro dela estarão fotos de diversos animais que podem ser encontrados na savana, incluídos os três das descrições da mesa anterior. Os estudantes deverão encontrar a foto indicada e ler a característica do suspeito atrás dela. Para cada sala haverá 03 possibilidades de características a serem encontradas. Após descobrir a característica, os estudantes poderão sair da sala. No hall das salas, os estudantes deverão socializar entre eles as características que cada grupo descobriu e procurar na mesa as fotos dos 27 suspeitos possíveis que lá estarão dispostas. A atividade inicia com a leitura da história “O Porão da Detetive Amelia” e em seguida é realizado a divisão dos grupos para entrada nas salas e a comunicação das regras, pontuando que eles têm cinco minutos para selecionar os enigmas nas respectivas salas e descobrir a pista. Iniciamos esta proposta com o objetivo inicial de apenas promover uma atividade diferenciada aos nossos alunos durante a semana dos estudantes, no entanto, a atividade revelou-se mais ampla enquanto proposta didática, na medida em que, foi possível observar como as ações dos estudantes interferem em toda a dinâmica da atividade. A proposta permitiu-nos verificar o quanto as relações interpessoais interferem em suas ações, uma vez que, por exemplo, tiveram dificuldades em informar que o resultado poderia ser diferente, contestando aquele que se firmou como líder da resolução da atividade. Essa atitude também permite observar que a relação com a aprendizagem pode ser passiva, aceitando o que está imposto, mesmo desconfiando ou tendo ciência de que a resposta dada está errada. Apesar desse contexto, que mostra o quão desafiador estão as relações escolares, é possível afirmar que a atividade envolveu os estudantes, sendo significativa e trazendo ludicidade e aprendizagem.

## **DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Iniciamos essa prática pedagógica conversando com nossa equipe escolar sobre as possibilidades de realização desta a partir do nosso contexto escolar: 22 turmas, cerca de 500 alunos por período. Estabelecemos que iríamos aplicar apenas no período da manhã, para os estudantes do 5º ao 9º ano por entendermos que estes apreciariam mais a proposta.

A partir desta perspectiva, iniciamos a elaboração do planejamento da atividade, como ela aconteceria, em qual local e quais os recursos que precisaríamos adquirir e os que tínhamos na escola. Esse planejamento foi essencial para termos um direcionamento das nossas ações e das etapas, tanto de organização como da aplicação da atividade. Assim, estabelecemos que, para atender toda a turma em um só momento teríamos que utilizar três salas de aula e com isso seria necessário realocarmos essas turmas em outros espaços da escola. Estas turmas foram alocadas na Sala de Leitura e na Brinquedoteca no primeiro dia da realização da atividade, na qual realizamos a proposta com 13 turmas.

Para o segundo e terceiros dias de aplicação utilizamos salas utilizadas pela Recuperação Paralela e Materiais Pedagógicos, nos momentos em que estas estavam sem utilização. A necessidade de atender toda a turma de uma só vez veio de encontro com a organização da escola, pois deslocaríamos todos os estudantes somente em um momento, estes estariam acompanhados com o professor que estava com eles no momento da aula, gerando menos possibilidades de imprevistos. As três salas foram organizadas com os cinco desafios propostos:

1) Hora do Chá: na mesa mais próxima à porta, indicada com o número 1, haverá um bilhete com instruções para o preparo de um chá. Estavam dispostos na mesa: uma garrafa térmica com água morna; três xícaras com os números 30, 45 e 25 contendo uma colher de chá de anilina em pó (30=verde, 45=vermelha, 25= azul) coberta por uma colher de sopa de açúcar, de modo que a cor da anilina fique escondida pelo açúcar e uma colher de chá para mexer. Existiam três possibilidades de bilhetes com as seguintes mensagens: “Eu adoro tomar chá enquanto resolvo meus crimes! O chá deve ser preparado colocando água morna na xícara correta. Hoje eu quero tomar chá na xícara: (anotação de uma sentença matemática, a resolução correta leva a cor do chá). A cor do chá que eu vou tomar é a mesma do pote com a chave certa na mesa 02!

2) O pote de chaves e o tablet: após resolver o primeiro enigma, o grupo chegará a cor do pote com a chave correta. Haverá vários potes contendo uma chave e um bilhete na mesa, mas só em três deles (das cores das anilinas) estará a chave da varanda. Há, no entanto, três opções de bilhetes que eles podem encontrar, que serão referentes às cores do primeiro desafio. Exemplo de bilhete: A horta está verdejante! Para que as plantas cresçam preciso regá-las. O nome do objeto que posso usar para isso é a senha da “pasta A” do tablet (letra minúscula). Este nome desbloqueia o acesso ao tablet.

3) O tablet e os livros: após descobrir a pasta correta do tablet e abri-la com a senha, os alunos encontrarão a foto da capa de um livro, que será diferente para cada pasta. No tablet também estará disponível, sem senha, um arquivo com as regras do jogo, caso os participantes queiram lembrá-las e uma página do diário da Detetive Amelia.

4) Os livros e a lanterna mágica: haverá uma pilha de livros na quarta mesa, incluindo os três selecionados para a atividade. Dentro do livro indicado ao grupo na tarefa anterior haverá um cartão, aparentemente em branco. Na mesa também haverá uma lanterna de luz negra. A ideia é que os alunos vasculhem o cartão em branco usando a lanterna. Ao lado da lanterna estará colado na mesa um bilhete escrito “lanterna mágica”.

Após vasculhar o cartão com a lanterna, os alunos encontrarão uma mensagem que tem a pista para buscar na mesa cinco.

5) Savana: na mesa cinco haverá um cartaz no qual estará escrito “Viagem à Savana”. Dentro dela estarão fotos de diversos animais que podem ser encontrados na savana, incluídos os três das descrições da mesa anterior.

Os estudantes deverão encontrar a foto indicada e ler a característica do suspeito atrás dela.

Para cada sala haverá 03 possibilidades de características a serem encontradas. Após descobrir a característica, os estudantes poderão sair da sala. No hall das salas, os estudantes deverão socializar entre eles as características que cada grupo descobriu e procurar na mesa as fotos dos 27 suspeitos possíveis que lá estarão dispostas. A atividade inicia com a leitura da história “O Porão da Detetive Amelia” e em seguida é realizado a divisão dos grupos para entrada nas salas e a comunicação das regras, pontuando que eles têm cinco minutos para selecionar os enigmas nas respectivas salas e descobrir a pista. Iniciamos esta proposta com o objetivo inicial de apenas promover uma atividade diferenciada aos nossos alunos durante a semana dos estudantes, no entanto, a atividade revelou-se mais ampla enquanto proposta didática, na medida em que, foi possível observar como as ações dos estudantes interferem em toda a dinâmica da atividade.

A proposta permitiu-nos verificar o quanto as relações interpessoais interferem em suas ações, uma vez que, por exemplo, tiveram dificuldades em informar que o resultado poderia ser diferente, contestando aquele que se firmou como líder da resolução da atividade. Essa atitude também permite observar que a relação com a aprendizagem pode ser passiva, aceitando o que está imposto, mesmo desconfiando ou tendo ciência de que a resposta dada está errada. Apesar desse contexto, que mostra o quão desafiador estão as relações escolares, é possível afirmar que a atividade envolveu os estudantes, sendo significativa e trazendo ludicidade e aprendizagem.

## **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Materiais de papelaria, garrafa térmica, açúcar, anilina, xícaras, água morna, livros, imagens, lanterna mágica, tablet.

## **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

Auxiliares Técnicos de Educação, Assistentes de Direção, Professores, demais funcionários da equipe de apoio.

## LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO “MINHAS MÃOZINHAS TAMBÉM PODEM FALAR”

Dameres Araújo Teles

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:**

De \_01\_\_\_/\_09\_\_\_/2022\_\_\_ a \_\_\_sem finalização

**Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL TEODORO QUIRINO

**Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):**

17 ALUNOS, 1 PROFESSORA E 1 DIRETORA

### RESUMO

Com o objetivo de inserir as crianças da Educação Infantil no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Núcleo de Educação Infantil Teodoro Quirino em Bertioga- SP, na Baixada Santista, constituiu-se como o primeiro Neim a iniciar um projeto de Libras que visa a inclusão desde a Educação Infantil. Por isso, é com imensa alegria que apresento o projeto "Minhas Mãozinhas também podem falar". Nesse sentido, a inclusão deve ser um dos lemas fundamentais da educação. Por isso, ensinar uma nova língua torna-se essencial. O intuito é possibilitar que a partir deste momento de implantação do projeto, o Núcleo de Educação Infantil Municipal Teodoro Quirino insira em suas práticas docentes um processo contínuo do ensino da Libras. No referencial teórico o projeto foi fundamentado em alguns autores como Quadros (1997), Skliar (1998), Gesser (2009), entre outros. Os resultados evidenciam que as crianças chegam em casa e falam em Libras, ensinam e estimulam a família a aprender também. Isso mostra que esse projeto pioneiro em Bertioga, tendo início na nossa Pré-escola, é um projeto por excelência para nossos alunos. É importante destacar que no Dia Nacional dos Surdos, gravei um vídeo das crianças parabenizando a comunidade surda. Esse vídeo teve um número expressivo de visualizações, inclusive da própria comunidade surda. Agora foi lançado o Quiz Libras Minhas Mãozinhas. As crianças são os mestres que ensinam diversos sinais em Libras, tanto para a comunidade escolar quanto local. Por exemplo: há vários vídeos com sinais do cotidiano, sinais de frutas etc. As crianças fazem os sinais e quem está assistindo tem uma das três alternativas para escolher. É exibido a contagem do tempo e depois a resposta correta é marcada para que as pessoas aprendam qual sinal é aquele. Por fim,

estabelecendo a relação família e escola, faremos o lançamento de um aplicativo de Libras em que as crianças ensinarão os sinais.

**Palavras-chave:** Inclusão; Libras; Educação Infantil.

## A INCLUSÃO COMO UM DESAFIO

No contexto atual diversos debates referentes à educação são discutidos, e quando se volta o olhar para a educação especial percebe-se que ainda há muito a fazer, pois é preciso possibilitar que todos os alunos sem qualquer tipo de distinção tenham acesso à escola. Mas o que é a educação especial?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu artigo 58, estabelece que é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nesse sentido, ao debater sobre a questão do aluno surdo na escola regular, compreende-se que ainda é preciso haver muitas mudanças, pois essa inclusão apresenta muitos desafios que precisam ser superados. É importante destacar que um grande avanço veio por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida no Brasil como a língua oficial dos surdos. O reconhecimento da Libras representou um grande progresso, contudo, foi apenas em 2005, que de fato esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

A Libras é, portanto, uma língua, que assim como outras, apresenta seus próprios aspectos gramaticais, como enfatiza Gesser (2009, p.27) “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana”.

Contudo, segundo Skliar (1998), a educação dos surdos ainda vem sendo marcada ao longo da história pelo fracasso escolar. Por isso, é necessário compreender que a língua materna do surdo é a Libras, e inclusive como já citado, esta língua já foi reconhecida como a língua oficial dos surdos. O bilinguismo é, portanto, uma proposta que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar, a língua materna, que é a língua de sinais considerada como a L<sub>1</sub>, e a língua oficial do país, como L<sub>2</sub>, a Língua Portuguesa. Nesse aspecto, Quadros (1997), defende que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Infelizmente o ideário da escola bilíngue tão almejado pela comunidade surda ainda não se concretizou, é claro que existem algumas experiências de escolas que trabalham nessa perspectiva, mas esse ideal ainda não foi alcançado. Daí a relevância de inserir desde a Educação Infantil um processo contínuo de ensino da Libras.

## Resultados e Discussão

Com o objetivo de inserir as crianças da Educação Infantil no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Núcleo de Educação Infantil Teodoro Quirino em Bertioga- SP, na Baixada Santista, constituiu-se como o primeiro a iniciar um projeto de Libras que visa a inclusão desde a Educação Infantil.



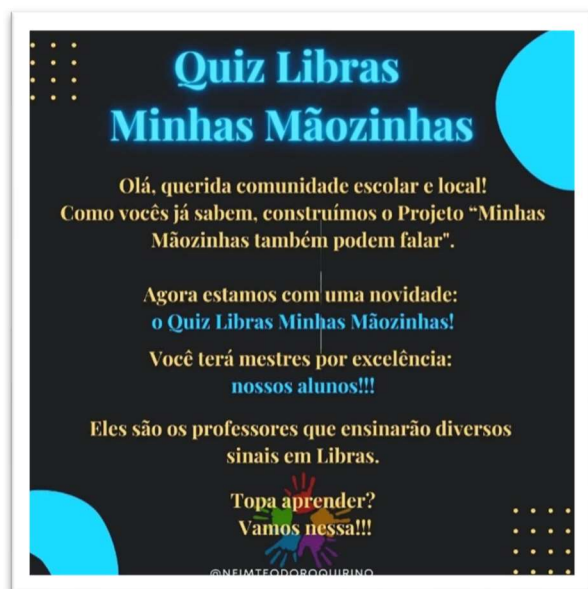
### Projeto de Libras “Minhas Mãozinhas Também Podem Falar”

Após a implantação do projeto, no dia Nacional dos Surdos foi gravado um vídeo das crianças parabenizando a comunidade surda. Esse vídeo teve um número expressivo de visualizações e curtidas, inclusive da própria comunidade surda.



### Dia Nacional do Surdo

Agora foi lançado o Quiz Libras Minhas Mãozinhas. As crianças são os mestres que ensinam diversos sinais em Libras, tanto para a comunidade escolar quanto local. Por exemplo: há vários vídeos com sinais do cotidiano, sinais de frutas etc. As crianças fazem os sinais e quem está assistindo tem uma das três alternativas para escolher. É exibido a contagem do tempo e depois a resposta correta é marcada para que as pessoas aprendam qual sinal é aquele.



### Estrutura do Quiz

O retorno tem sido muito satisfatório, já que também os pais de alunos de outras salas assistem os vídeos e começam a aprender os sinais em Libras. Agora, estamos finalizando a criação de um aplicativo em que as crianças ensinarão os sinais. Em uma reunião com os pais, falei sobre a criação do aplicativo e um dos pais disse que gostaria muito de ajudar a construí-lo. Isso foi sensacional!

Enquanto gestora, eu via a necessidade de desenvolver um projeto que envolvesse as crianças, a comunidade escolar e local, tendo o retorno das famílias. É isso que tem ocorrido com o projeto "Minhas Mãozinhas também podem falar". Foi um projeto que teve início no Neim Teodoro Quirino, sendo o primeiro Núcleo de Educação Infantil a ensinar Libras em Bertioga- SP.

Atuei como professora na Universidade e uma das disciplinas que lecionei foi a de Libras. Sempre falava que inserir Libras desde a Educação Infantil deveria ser um dos lemas da educação. Por isso, após lembrar do que eu defendia na Educação Superior, pensei na implantação do projeto de Libras. Pensei nesse projeto, tendo a turma do Pré 1 como a turma onde eu veria a empolgação das crianças nesse processo de aprendizado.



**Aprendendo os sinais do cotidiano**



**Sinal de Noite**



**Aprendendo Sinais de Animais**





### Sinal de Leão

Quando comecei a ensiná-los, ainda não havia dado um nome específico ao projeto, mas na convivência com cada criança pensei em "Minhas Mãozinhas também podem falar" porque no decorrer, as crianças descobriram que as mãozinhas delas realmente podem falar!

Desde que comecei a ensinar Libras para as crianças tem sido gratificante ver a alegria delas. Além disso, observar o quanto essas aprendizagens são significativas é algo maravilhoso. Imaginei que teríamos uma aceitação muito boa, mas constatar a satisfação dos pais com o que as crianças têm aprendido, me motiva cada vez mais.

Recordo-me que no primeiro dia que ensinei alguns sinais básicos em Libras, as crianças não queriam que eu saísse da sala. E sempre quando me viam no refeitório, na fila, ou na própria sala de aula, eles começavam a fazer algum sinal. Como por exemplo: todo dia me davam bom dia em Libras. Isso ainda acontece. Fazem diversos sinais aprendidos. Por isso o projeto será contínuo para todo o Neim.

Confesso que escutar cada mãe e cada pai no dia do encerramento do projeto de alimentação, momento em que perguntei se as crianças estavam ensinando Libras em casa, fiquei emocionada com o que cada família falou sobre os resultados. As crianças já estão se comunicando em Libras e as famílias nos dão vários depoimentos sobre como consideram a nossa iniciativa maravilhosa. De acordo com o relato de uma mãe, seu filho chegou em casa pedindo as coisas em Libras e ela não estava compreendendo o porquê que a criança estava fazendo aqueles sinais. Depois ela ficou sabendo por meio do Instagram do Neim que estávamos ensinando Libras para as crianças.

Outros pais também relataram o mesmo, e disseram que os filhos ficam ensinando todos que estão em casa e que também já estão aprendendo alguns sinais. As crianças sempre pedem para os pais colocarem vídeos deles fazendo os sinais em

Libras e outros vídeos da internet para aprender. É maravilhoso escutar isso e outros depoimentos tão marcantes das famílias.

As crianças na Educação Infantil estão no momento de diferentes descobertas e são aptas para aprender diversas coisas e por que não uma nova língua? Por que não as inserir no contato diário com a Língua Brasileira de Sinais? Os pais relataram que por meio desses projetos é possível acreditar mais no valor da educação e que as crianças podem aprender muito mais.

Quando pensei no projeto não imaginava que seria tão bem recebido pelas crianças, pais e a comunidade escolar. E o sentimento de ver que está dando certo tem sido maravilhoso, pois tem sido algo extremamente significativo para as crianças. Quando chego na escola elas já falam comigo em Libras. A professora relata que sempre falam em Libras na sala de aula e os pais confirmam que o mesmo acontece em casa. As crianças são as protagonistas desse processo e da construção de uma educação infantil que seja bilíngue, sendo capaz de trabalhar a inclusão.

Recordo-me que nos momentos de reflexão com meus alunos do curso de Pedagogia, tanto na disciplina de Inclusão e Educação Especial, quanto na de Libras, eu sempre falava sobre o quanto seria relevante inserir no currículo escolar desde a Educação Infantil, a Língua Brasileira de Sinais. O que temos feito aqui no Neim é inserir as crianças no contato constante com essa língua, ensinando palavras que já fazem parte do cotidiano delas e dos conteúdos que são ensinados.

Nesse sentido, o projeto de Libras "Minhas Mãozinhas também podem falar" será contínuo no Núcleo de Educação Infantil Municipal Teodoro Quirino, pois com resultados tão maravilhosos como os relatos, o projeto deverá ser desenvolvido de forma permanente.

### **Conclusões**

O objetivo da implantação do projeto foi inserir as crianças da Educação Infantil no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). De acordo com o êxito obtido, já que as crianças chegam em casa e se comunicam em Libras, ensinam e estimulam a família a aprender. Este fato nos faz acreditar que o projeto "Minhas Mãozinhas também podem falar", pioneiro em Bertiooga e que iniciou na nossa Pré-escola, é um projeto por excelência para nossos alunos.

### **Referências**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **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.

GESSER, Audrei. **Libras?** Que língua é essa? Crenças preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade In: \_\_\_\_\_. (org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

## A ATUAÇÃO COMO PESQUISADORA JUNTO A UMA ESCOLA EM ÁREA RIBEIRINHA NO BAIXO MADEIRA EM PORTO VELHO/RO

Domingas Luciene Feitosa Sousa

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

#### **Período de realização:**

De: 01/10/2021 a 10/12/2021

#### **Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Dias (Localização: Margem esquerda do Baixo Madeira (Endereço: Rua Padre Chiquinho, nº 120, Bairro Centro. CEP: 76.835-000, Distrito de São Carlos, Porto Velho)

#### **Participantes:**

02(dois) Gestores, 02(duas) professoras pesquisadoras, 01(uma) monitora de ensino, 01(um) Técnico da SEMED, 01(um) cuidador de aluno.

### RESUMO

O presente relato de prática apresenta resultados da parceria desenvolvida pela autora como pesquisadora, no período de outubro até dezembro de 2021, durante pesquisa de campo, na reorganização do Projeto Político Pedagógico da Escola Henrique Dias, na comunidade ribeirinha de São Carlos no baixo Madeira, em Porto Velho/RO. O objetivo foi reestruturar o Projeto Político Pedagógico a partir das reflexões e diálogos com a equipe articuladora e comunidade escolar. A metodologia é de natureza descritiva, bibliográfica. Nos resultados, destacam-se os encontros da equipe que foram realizados presencialmente ou online, na organização interna para desenvolver as ações. A escola em área ribeirinha é lugar respeitado, embora essa articulação seja desafiadora, favorece a participação nas reuniões. As duas pesquisadoras doutorandas, membros do grupo de articulação incentivaram diálogos a respeito de se contemplar o local e incentivar reflexões referentes às problemáticas ribeirinhas.

**Palavras-chave:** Pesquisa de campo; Comunidade ribeirinha; Projeto Político Pedagógico; Escola Henrique Dias.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica, aconteceu na EMEF Henrique Dias, localizada na comunidade de São Carlos, margem esquerda no baixo Madeira. Distante da Capital Porto Velho/RO, aproximadamente 90 km, na comunidade residem cerca de 370 famílias, sendo que a minoria é assalariada e as demais vivem da pesca, extração de açaí, pequenos comércios e serviços autônomos.

O ingresso na equipe articuladora se deu através de convite, oportunizando somar esforços para reorganizar o Projeto Político Pedagógico, documento norteador na organização escolar, cuja intenção parte do envolvimento dos pais, estudantes, agentes educacionais e comunidade, além dos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas. Sendo o objetivo, reestruturar o Projeto Político Pedagógico a partir das reflexões e diálogos com a equipe articuladora e comunidade escolar.

O presente relato justifica-se pelo compromisso com a escola, que me acolheu durante a realização da pesquisa de campo. A experiência oportunizou conhecer mais a realidade da escola e vivenciar as dificuldades durante o momento crítico da pandemia COVID-19, a segunda é pela minha formação em Gestão Escolar, e ter concluído o curso com a temática: o Projeto Político Pedagógico da EMEF Padre Chiquinho, da mesma rede de ensino, porém escola da área urbana. Desta forma, a presente reorganização acontece em consonância com as metas estabelecidas para a melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa como processo de construção do conhecimento, do respeito às diferenças e à diversidade, da formação continuada do professor, e da valorização do aluno como sujeito do processo de ensino aprendizagem, como também desenvolver ações em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Municipal de Educação de Porto Velho (PME), com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social para acompanhar sistematicamente o esforço de implementação das estratégias. Quanto aos desafios enfrentados, a reorganização do PPP, seguiu as orientações da Divisão de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), assim, percebeu-se que abordar certos temas, fugiria do que foi orientado, entretanto todas as etapas foram realizadas e chegou-se à conclusão do documento, sendo posteriormente encaminhado para análise e aprovação.

Nesse sentido, observa-se que as orientações são contrárias ao que defende Veiga (2004, p. 11). “[...] Nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem”, portanto, o protagonismo no interior da escola é algo que deve ser uma construção democrática. Dentre os resultados alcançados destacam-se os encontros da equipe articuladora, que foram realizados presencialmente ou online, a organização interna para que as ações, como elaboração do questionário socioeconômico de responsabilidade da secretaria escolar acontecessem, mesmo sendo um desafio promover a articulação de todos os segmentos na escola, foi possível seu levantamento, durante o mês de outubro de 2021, por meio de formulários *Google Forms*, encaminhados por meio do aplicativo *WhatsApp*, os pais que não tinham acesso responderam na escola com o auxílio do professor ou de forma impressa, entretanto a proporção de questionários devolvidos não foi a esperada, dos 243 alunos matriculados no ano de 2021, apenas 168 responderam ao questionário. Na tabulação dos dados, cada

membro da equipe articuladora, ficou responsável por pesquisar referenciais teóricos, para agregar na reorganização do PPP.

A relação e o diálogo entre toda comunidade escolar ocorreram de maneira satisfatória, entretanto não se pode desconsiderar que é um desafio garantir a participação, mesmo a escola nessa área ribeirinha, sendo lugar respeitado. No ano de 2021, considerando o momento crítico, procurou-se realizar ajustes no texto e atualizar os dados, tendo como base o PPP anterior, datado do ano de 2019 visto que, os debates de certa forma, representam o envolvimento da comunidade escolar atual. Diante das reflexões, a condição de ser uma comunidade ribeirinha, de certa forma preocupa a comunidade escolar, por esse motivo, se prioriza desenvolver ações, voltadas para a preservação da mesma. Esse envolvimento coletivo é essencial e de suma importância na execução do PPP. As duas pesquisadoras doutorandas, membros do grupo de articulação, incentivaram diálogos a respeito das problemáticas ribeirinhas.

## RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os materiais utilizados foram textos com foco no projeto, formulários *Google Forms* que foi encaminhado por meio do aplicativo *WhatsApp*, os pais que não tinham acesso responderam na escola com o auxílio do professor ou de forma impressa, para traçar o perfil da comunidade escolar, contou com o acompanhamento dos demais membros da equipe articuladora. Os recursos tecnológicos foram: grupo *WhatsApp* para alguns diálogos da equipe articuladora. Os participantes assumiram a tarefa de desenvolver os tópicos direcionados para cada um no PPP, ao longo do semestre, sendo necessárias algumas reuniões presenciais ou online.

## PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

A primeiras parcerias foram da própria instituição: equipe articuladora do Projeto Político Pedagógico, moradores, profissionais da Educação da escola, que responderam aos questionários. Depois a equipe da Divisão de Gestão Escolar da SEMED, que orientou quanto à reorganização e um Técnico da Divisão de Ensino Rural/SEMED que participou da equipe.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394/96.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005. 35p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A pedagogia crítica – Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1990. E 2002 ed. 18 e 19.

PORTO, Marcelo Antoniazzi. **Missão e Visão:** Orientação para sua Concepção. Enegep, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (ORG) **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

## PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO INSTRUMENTO DECOLONIAL PARA ALARGAR GRETAS

Everton Pessôa de Oliveira; Fernanda Liberali

### RESUMO

Diante das modificações advindas da legislação na educação de surdos no Brasil, ressalta-se a necessidade de propostas desencapsuladoras e decoloniais para a formação desses sujeitos. Essas propostas apontam outras formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem para que a luta da comunidade surda e as conquistas anteriores sejam estabelecidas. Este artigo objetiva colaborar para o erguer da voz (hooks, 2019) dos sujeitos surdos, mostrando como podem ser agentes formadores em uma perspectiva de translinguagem (Garcia, 2017). O contexto são as formações do Programa Digitmed da PUC-SP, nas quais um grupo de pesquisadores, educadores e alunos (surdos e ouvintes) se reúne para elaborar propostas para transpor as desigualdades sociais. Nesse sentido, precisam ter suas vozes erguidas, valorizadas e empoderadas para superar tais desigualdades. As práticas translíngues (Swanwick, 2017), utilizadas em todo o processo, mostram como os agentes surdos e ouvintes podem ser formadores em um movimento insurgente (Walsh, 2019). A translinguagem se materializa como um instrumento usado pelos participantes para romperem barreiras e alargarem fissuras visando expandir suas condições decoloniais de coexistir.

**Palavras-chave:** translinguagem, erguer a voz, educação de surdos, fissuras, decolonialidade.



## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA COM PROPOSTA BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS: INTERAÇÕES POSSÍVEIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nathalia Marcélia Gonçalves Silva

### RESUMO

O racismo estrutural no Brasil é uma problemática latente e negada na sociedade. É fulcral a compreensão de que o racismo estrutural lesiona as relações, inclusive as pedagógicas. Este relato de Prática Pedagógica antirracista, tem por objetivo apresentar ações antirracistas vivenciadas em aulas de Língua Portuguesa com utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma Escola com proposta Bilíngue para Surdos, visando conscientizar e desconstruir pensamentos e atitudes racistas. A abordagem metodológica é qualitativa em articulação com a Pedagogia Visual apresentada por Campello (2008, p. 68), pois os sujeitos Surdos comunicam-se pela visualidade da língua de sinais. Na perspectiva da concretização da proposição de uma educação escolar mais humanista, os estudantes desenvolveram a criticidade e refletiram sobre fatos reais relacionados ao racismo e compreenderam a importância de ações antirracistas.

## SARAU PARA TODOS: ARQUITETURA DE UMA PRÁXIS CRÍTICO-TRANSFORMADORA DE INCLUSÃO.

Rafaela Cordeiro dos Santos

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

#### Período de realização:

De 01/02/2021 a 20/12/2021

#### Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:

Organização Social Ritmos do Coração

#### Participantes (listar a quantidade de professores, alunos, diretor, outros se houver):

- Arte-educadores/ mediadores culturais - 3;
- Professores, coordenadores e diretores dos CIEJAS parceiros - 45;
- Alunos dos CIEJAS que se apresentaram nos Saraus - 189, sendo:
  - CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano – aproximadamente 50 educandas e educandos;
  - CIEJA Campo Limpo – aproximadamente 61 educandas e educandos;
  - CIEJA Itaquera – aproximadamente 46 educandas e educandos;
  - CIEJA Professora Rose Mary Frasson – aproximadamente 32 educandas e educandos.
- Tradutora e Intérprete em Libras - 2
- Audiodescritora - 1
- Editor - 1
- Artistas profissionais convidados - 3
- Equipe de suporte nos eventos - 5
- Administrativo - 1

Total de participantes diretos do projeto: aproximadamente 250.

### RESUMO

Este relato de prática reporta-se ao projeto Sarau Para Todos, realizado pela Organização Social Ritmos do Coração, com o ensejo de oportunizar a jovens, adultos e idosos com deficiências, espaços de protagonismo da sua expressão artística e cultural. Em 2021, o projeto foi realizado em parceria com quatro Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), em regiões de extrema vulnerabilidade social de São Paulo, de maneira totalmente remota, devido a pandemia de COVID-19. Este cenário instigou a equipe de arte-educadores a desenvolver ações que alinhassem tecnologia, sensibilidade e acessibilidade, o que culminou na construção de saberes e práticas

socioeducativas inovadoras de inclusão. O projeto é uma práxis de educação crítico-transformadora, ao legitimar o direito de todos a oportunidades de vivência e fruição artístico-cultural e cooperar para o fomento de uma alteridade social, por meio do exercício da convivência, reconhecendo nossas singularidades e diversidades.

**Palavras-chave:** Arte-Educação. Inclusão. Acessibilidade. Cultura. Tecnologia.

## DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O projeto Sarau Para Todos, realizado pela Organização Social Ritmos do Coração, tem o ensejo de oportunizar a jovens, adultos e idosos com deficiências, espaços de protagonismo da sua expressão artística. Tendo como escopo as artes e as culturas, o projeto legitima o direito de todos a oportunidades de vivência e fruição artístico-cultural e, para tal, tem como cerne a transformação e emancipação humana, através de uma educação crítico-transformadora.

Foi criado em 2015, a partir da indignação frente as barreiras impostas às pessoas com deficiências no acesso a arte, enquanto fazer e apreciação, pelo capacitismo estrutural que permeia nossa sociedade. Diante desta constatação percebeu-se a necessidade de oportunizar espaços de protagonismo e apreciação artística às pessoas com deficiência, em especial aquelas em vulnerabilidade social.

O projeto conta com 12 edições, sendo a última realizada em 2021, em parceria com quatro unidades dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): Aluna Jéssica Nunes Herculano; Campo Limpo; Itaquera; Prof.<sup>a</sup> Rose Mary Frasson. O diferencial desta edição foi o formato totalmente remoto, devido a pandemia de COVID-19, o que desafiou a equipe de arte-educadores na construção de ações que alinhassem tecnologia, sensibilidade e facilidade de acesso à todos que desejassem participar.

Foi feito um trabalho minucioso de mapeamento dos contextos inerentes aos educandos de cada CIEJA, assim como uma aproximação aos territórios em que cada uma dessas comunidades educadoras faz parte. Com isso foi possível criar estratégias que permitiram à todos aqueles que quiseram participar do projeto pudessem, garantindo que todas as ações chegassem à todos. Frente este cenário, o objetivo geral foi contribuir para a transformação social necessária à inclusão das pessoas com deficiência no campo artístico e cultural. Em concordância ao objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: Possibilitar e ampliar os espaços para o reconhecimento do fazer artístico de pessoas com deficiências; Oferecer meios para que possam expressar sua criatividade, incentivando a descoberta de potenciais latentes; Fomentar o protagonismo e empoderamento dos participantes – motivando-os a identificar seus interesses no campo das artes e da cultura; Conduzir, executar e articular ações que possibilitem a aproximação com as artes e a cultura, enquanto espaço de direito para expressão humana; Localizar, identificar e incentivar a produção artística

desse público, ampliando a visibilidade de suas criações, expandindo o alcance geográfico de seu trabalho e fomentando a construção de um setor cultural mais inclusivo e acessível.

Com esses propósitos somados ao contexto, foram realizadas oficinas de arte-educação por meio de vídeos acessíveis e interativos que teciam um percurso pelas linguagens de arte e culturalidades, incentivando os educandos a construir conosco um *Sarau Para Todos*. Estes vídeos culminaram na produção artística de mais de 200 jovens, adultos idosos, entre educandos e educadores, festejados na realização de quatro Saraus, um para cada CIEJA, e num evento de fechamento do projeto, intitulado “Arte na Vida”. Este último constituiu-se de uma roda de diálogo, no formato digital, sobre a importância da arte, enquanto forma de manifestação e defesa de direitos humanos, não sendo diferente para as pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que todos os vídeos, eventos e demais ações do projeto tiveram audiodescrição, tradução e interpretação em LIBRAS e adequações necessárias para que fosse acessível a todos os públicos. Houve também a participação de artistas profissionais convidados, todos com deficiência, como forma de representatividade e ruptura de estereótipos.

Assim, o projeto foi uma práxis crítico-transformadora ao desenvolver um espaço seguro e preparado para a fruição artística de pessoas vulnerabilizadas com e sem deficiência, contribuindo para o reconhecimento de habilidades individuais e coletivas, o respeito à diversidade e a abertura para encontros sensíveis e inclusivos; colaborou para a arquitetura de saberes e práticas socioeducativas inovadoras de inclusão, por meio da arte e da valorização das culturas e subjetividades; cooperou para o fomento de uma alteridade social, por meio do exercício da convivência, reconhecendo e dignificando nossas singularidades e pluralidades, na perspectiva da plena garantia de direitos humanos para todos.

## **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Foram utilizados na prática pedagógica os seguintes recursos:

- Computadores;
- Celulares;
- Plataformas de criação e edição de vídeos;
- Estúdio virtual de lives – StreamYard;
- Plataforma on-line de divulgação de conteúdos em vídeo – Youtube;
- Redes Sociais para divulgação – Instagram, Facebook;
- Transmissão dos Vídeos aos CIEJAS – Google Drive, WhatsApp;
- Formulários on-line para inscrição, mapeamento e avaliação – Google Forms;
- Plataformas de reunião: Google Meet, Microsoft Teams;
- Instrumentos musicais, adereços, objetos cênicos e músicas.

Criação de sete (7) vídeos de arte-educação, como método de aproximação e sensibilização dos educandos para o projeto:

- Vídeo 1 - Apresentação da Organização Social Ritmos, mediadores culturais e projeto;
- Vídeo 2 - Apresentação sobre a história do Sarau, nossa vivência em Saraus e convite para compartilhamento da vivência dos educandos. Interação, interesse neles como protagonistas do processo;
- Vídeo 3 - Linguagens de arte;
- Vídeo 4 - Música;
- Vídeo 5 - Teatro;
- Vídeo 6 - Dança;
- Vídeo 7 - Convite para participação dos jovens e adultos como artistas no Sarau.

### PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO

Parceiros que propiciaram o desenvolvimento da prática pedagógica:

- CIEJAS – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - Unidades Aluna Jéssica Nunes Herculano, Campo Limpo, Itaquera e Professora Rose Mary Frasson;
- Inclusão e Cia;
- Estúdio Inside;
- Coletivo Mobilização Artística.

### REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)

BURBULES, N. C. **Uma gramática da diferença**: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In GARCIA, R. L.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo na Contemporaneidade**: Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2018.

FAZENDA, I. C.A. (org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa-18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** A Teoria na Prática. 1ª ed. São Paulo: Penso, 1995.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento - 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003,

SASSAKI, R. **Inclusão:** Construindo Uma Sociedade Para Todos. 7ª ed. São Paulo: WVA, 2010.

STEINER, R. **A Pedagogia Waldorf:** Caminho Para Um Ensino Mais Humano. 13ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

## UM RELATO HUMANIZADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA HOSPITALAR

Marcus Vinicius Da Silva

### INFORMAÇÕES GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA

**Período de realização:**

De 08/08/2021 a 10/12/2021

**Nome completo da escola ou outro ambiente em que foi realizada a prática pedagógica:**

Hospital Universitário Professor Alberto Antunes

### RESUMO

O presente relatório tem o objetivo apresentar todo o trabalho realizado durante o Estágio Supervisionado IV do Curso de graduação de Educação Física - bacharelado da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, que decorreu no Hospital Universitário em Maceió. As observações na área da saúde de pessoas com problemas de obesidade, no respectivo hospital inclui a reabilitação dos pacientes que passaram pela cirurgia bariátrica e voltaram a exceder no ganho de peso corpóreo, de pessoas que se submeteram ao processo cirúrgico e com práticas corporais para os colaboradores do hospital. As atividades observadas e realizada com intervenção foram desenvolvidas com a Preceptora que é Profissional de Educação Física do Hospital Universitário Prof. Alberto Antunes . Na primeira parte, ao atendimento ambulatorial de pacientes encaminhadas por outros especialistas para entrar no programa bariátrico e outros que passaram pela cirurgia e voltaram ao aumento do peso. Testes de mobilidade, flexibilidade e força foram realizadas, bem como, outras atividades envolvendo o profissional nas Práticas Complementares Alternativas para os funcionários da Instituição. Na segunda parte, é relatado um estudo de caso, que inclui uma revisão de literatura sobre a condição, a descrição do sobre atuação do profissional, a implementação do processo das práticas corporais em ambientes hospitalares e do plano de tratamento, fundamentado pela evidência. Por último, é apresentado as considerações finais, onde são refletidas a relação entre o convívio no ambiente do estágio, os ganhos e limitações pessoais e perspectivas de futuro de desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Educador Físico; Práticas Corporais; Educação Física Hospitalar.

### DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Hospital constitui-se como um ponto de atenção estratégica das RAS (Redes Prioritárias de Atenção à Saúde), oferecendo assistência de forma articulada com

os demais pontos de atenção, na perspectiva da integralidade da assistência, continuidade do cuidado e universalidade do acesso, organizados conforme as necessidades de saúde da população, do ensino e da pesquisa, de forma sistêmica e regulada; II – O Hospital deve estar articulado com a Atenção Básica de Saúde, que tem a função de coordenadora do cuidado e ordenadora da Rede de Atenção à Saúde, com a demanda organizada por meio de fluxos regulados definidos pelos gestores; III – A atenção hospitalar será baseada na clínica ampliada e gestão da clínica e organizada em linhas de cuidado.

O perfil do Profissional de Educação Física é de ser especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo assim com disponível na Resolução Confef n.º 46/2002.

Na Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSERH -, o profissional de Educação Física tem como atribuições: participar de equipes multidisciplinares, auxiliando no tratamento de pessoas com problemas físicos ou psíquicos; Executar, organizar e supervisionar programas de atividade física para pessoas e grupos; Condicionar fisicamente, adolescentes, adultos e idosos; Avaliar o resultado do tratamento por meio de testes e questionários de qualidade de vida; Realizar demais atividades inerentes ao emprego.

A se discutiu sobre o sedentarismo que os pacientes da bariátrica são acometidos e suas razões. A incidência, prevalência, gravidade e eficácia da terapêutica e das doenças crônico-degenerativas, bem como de suas complicações, são demonstradas as influências da atividade física em proteger a sua evolução. Assim, são reconhecidos os efeitos dietéticos do sedentarismo em praticamente, dentre os quais podemos destacar: aterogênese, capacidade de oxigênio pelos tecidos, equilíbrio emocional, obesidade, socialização ou estabilidade articular.

Estas evidências são confirmadas durante o estágio e por ampla e crescente literatura científica, envolvendo casuísticas de variadas idades, em ambos os sexos e com necessidades de diferentes estados de saúde.



No HU, a profissional de Educação Física ministra aulas de Terapia Complementares Alternativas que são: relaxamentos, alongamentos, meditação, massoterapia para os funcionários do hospital, compõe a equipe multiprofissional do Serviço de Cirurgia Bariátrica, contribuindo em atividades acadêmicas e de pesquisas relacionadas ao exercício físico, recebendo estagiários do Curso de Educação Física da UFAL, fará preceptoria no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da UFAL para os residentes da Educação Física, sendo assim, o que foi percebido nas observações e intervenções das atividades propostas é que o Profissional de Educação Física executa sua atribuição de forma holística e com parceria com os médicos especialistas o que concerne o programa da bariátrica.

A formação do profissional depende essencialmente do conhecimento técnico adquirido durante seu período de graduação. Nessa perspectiva, vemos que é crucial para ampliar a formação do acadêmico permitindo a aplicação e vivência prática desses conhecimentos técnicos além de possibilitar a inclusão de conceitos mercadológicos. Assim, podemos perceber que é de fundamental importância este momento híbrido de aluno/professor para adicionarmos as práticas o que se aprendeu na universidade, neste contexto se justifica o cenário a qual iremos atuar como estagiários que buscam aprender no "laboratório" para chegarmos a ser profissionais com destaque no mercado de trabalho. Neste ínterim foi possível constatar que os objetivos foram alcançados plenamente, como por exemplo: refletir sobre a práxis profissional no âmbito da Educação Física Hospitalar; ter a oportunidade para desenvolver as potencialidades e capacidades profissionais, em contexto de práxis pedagógica; e identificar os campos de atuação do profissional de Educação Física de modo investigar e conhecer os saberes profissionais pertinentes à práxis formativa, no campo de ação particular da saúde.

#### **RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Fita métrica, maca, adipômetro, balança, cones, medidor de saturação de oxigênio, colchonetes e espaço propício para as práticas

#### **PARCERIAS PARA REALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Alagoas - UFAL  
Hospital Universitário Professor Alberto Antunes

#### **REFERÊNCIAS QUE FORAM UTILIZADAS NOS ESTUDOS QUE SUBSIDIARAM A PRÁTICA (SE HOVER)**

BRASIL, Ministério do trabalho e Emprego. (2008). **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: Lei nº 11.788/2008**. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. p.22.

CAMPOS, J. M.; A Sociedade Brasileira De Cirurgia Bariátrica e Metabólica-Sbcbm-Prioriza O INCENTIVO À PRODUÇÃO CIENTÍFICA. ABCD. **Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva (São Paulo)**, v. 28, p. 1-1, 2015.

DOS SANTOS, Josenei B. Descrição do método de avaliação postural de *Portland State University*. **Fisioterapia Brasil**, v. 6, n. 5, p. 392-395, 2005.

FISCHBORN, A. F. et al. A Política das Práticas Integrativas e Complementares do SUS: o relato da implementação em uma unidade de ensino e serviço de saúde. **Cinergis**, v. 17, 2016.

NORONHA, J. C.; LIMA, Luciana D.; MACHADO, C. V. Sistema Único de Saúde-SUS. In: **Políticas e sistemas de saúde no Brasil**. 2008. p. 435-472.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. Ciênc. Cult., v.39, n.3, p.272- 86, 1987.

RIBEIRO, E.C.O. **Ensino e aprendizagem na escola médica**. In: MARCONDES, E.; LIMA GONÇALVES, E. (Orgs.) Educação médica. São Paulo: Sarvier. 1998. p. 40-49.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO, S.C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências socioculturais. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 137-54, 2008.

## POSTERES

---

## **EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA**

---

## A GINÁSTICA PARA TODOS COMO ENCONTRO DE DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA INTERGERACIONAL

Camila Teixeira Costa

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de uma pesquisa em andamento sobre o olhar da pesquisadora que aqui escreve dentro de um contexto de aprendizagem criado no Sesc Bom Retiro. Uma narrativa individual a partir de uma experiência vivida em uma aula de Ginástica para todos (GPT), modalidade não competitiva que combina elementos gímnicos com diversas manifestações e dimensões culturais como a dança, o teatro e o circo apresentados através de atividades livres e criativas. Nesse sentido este trabalho tem como problemática a relação intergeracional entre os participantes da turma de GPT, entendendo o espaço de aula como encontro para criação de diálogos e colaboração.

**Palavras-chave:** Ginástica para todos; intergeracional; narrativa.

### INTRODUÇÃO

A história pode ser vista como uma maneira de imaginar e contar a realidade, como uma ciência formada por construções humanas em constantes transformações, como uma ciência que estuda os indivíduos no tempo (BLOCH, 2001). O modo como a história se organiza no tempo constrói uma narrativa sobre nós mesmos, sobre a nossa experiência no tempo. A narrativa da experiência é a experiência do próprio narrar, como Benjamin (1994, p. 205) compartilha: “ela (a narrativa) mergulha a coisa na vida do narrador”, pois narrar ultrapassa contar uma fábula, é dar sentido, ritmo e encantamento à própria vida e às experiências individuais, é humanizar o tempo, é uma forma de tecer experiências e dar continuação à história.

Parafraseando Agamben (2005, p.87) assumo aqui que a narrativa “presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o uma vez e o agora não mais”, é um significante potente da história oral que ria, é dar sentido, ritmo e encantamento à própria vida e às experiências individuais.

A partir dessa perspectiva compartilho aqui um relato de uma pesquisa em andamento sobre o olhar da própria pesquisadora que aqui escreve dentro de um contexto de aprendizagem no Sesc Bom Retiro. Uma narrativa individual a partir de uma experiência vivida em uma aula de Ginástica para todos (GPT). capta a dimensão cultural humana. Nessa direção, o narrar ultrapassa contar uma história.

## **METODOLOGIA**

O contexto de aprendizagem que vem sendo investigado é um espaço de educação não formal - as aulas de Ginástica para todos (GPT), no Sesc Bom Retiro, cuja localização se encontra na Alameda Nothmann, 185, Bom Retiro, São Paulo. O público envolve jovens e idosos em um contexto intergeracional. Tendo como base a discussão que Figueiredo e Afonso (2006) propõem acerca dos contextos de aprendizagem, de que "(...) o grande desafio da educação, nos nossos dias, é o de construir organicamente a aprendizagem nos contextos culturalmente ricos em atividade e interação que as tecnologias tornaram possíveis." A pesquisa em andamento parte da ideia de acompanhar e compreender uma situação de aprendizagem, tomando como pilares de pesquisa - o que acontece, para e por que acontece, onde acontece, como acontece, quando acontece e a quem acontece (FIGUEIREDO 2016). Nesse sentido, venho acompanhando uma aula de GPT, no Sesc Bom Retiro, trazendo como problema como se dá a relação intergeracional entre os alunos entendendo o espaço de aula como encontro para criação de diálogos e colaboração.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo Oliveira (2007) a GPT pode ser definida como uma modalidade não competitiva que combina elementos gímnicos com diversas manifestações e dimensões culturais como a dança, o teatro e o circo apresentados através de atividades livres e criativas. Na literatura internacional encontra-se a definição de GPT segundo a Federação Internacional de Ginástica (2009) como uma variedade de atividades adequadas para todas as pessoas, independentemente de grupos etários, habilidades e cultura, que contribuem para a saúde, bem-estar físico, social, intelectual e psicológico, sendo baseada em quatro elementos principais: *Fun, Fitness, Fundamentals and Friendship* (Diversão, Aptidão, Fundamentos e Amizade), abrangendo outras Ginásticas com ou sem aparelhos, além da variedade de participantes, que podem ser de todas as idades. Nessa perspectiva assumo que a GPT traz contornos e dimensões a partir da relação entre as pessoas situadas no mesmo espaço de encontro.

## **DISCUSSÃO**

Essa escrita surge a partir de reflexões sobre a importância do diálogo. Dialogar sobre o cotidiano, sobre práticas, sobre questionamentos que reverberam para além do espaço de educação formal em que se atua, mas também em um lugar do não formal. São atravessamentos que ocorrem em espaços profissionais, educacionais, artísticos, populares, individuais e coletivos. Espaços de educação não formal nos quais a arte, a cultura, o popular e o saber se fazem vivos a partir

de métodos e metodologias que possibilitam a ampliação da construção crítica da realidade, o reconhecimento da própria identidade, o contato com expressões culturais, a produção de conhecimento, e a contemplação do lazer. Uma necessidade de dialogar sobre como acontecem os processos educacionais e como estes se relacionam com a nossa própria cultura. Poder dialogar sobre tais questões é poder reinventar e reconhecer novas perspectivas que rodeiam a si próprio, ter um olhar às particularidades do mundo e dar importância a nossa presença na sociedade.

Nessa perspectiva de possibilitar a ampliação de discussões e diálogos, compartilho por esse texto de forma sucinta a importância de espaços de encontros e convívios em contextos de aprendizagem de educação não formal dentro de uma aula de GPT.

Quando olho para os encontros ali vividos e observo a aula como território de convivência, identifico uma proposta de quebrar paradigmas e estereótipos a partir do convívio entre gerações distintas, ou seja, através de um grupo intergeracional na aula de GPT.

Segundo Bosi (1994) lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. As relações intergeracionais ao promover o diálogo e a troca entre as gerações, permite a transformação e a reconstrução da tradição, no espaço dos grupos sociais. Nesse convívio a transmissão dos saberes não é linear, ambas as gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas para a outra geração, e a troca de saberes possibilita vivenciar diversos modos de pensar, de agir e de sentir, e assim, poder renovar as opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas. Essa renovação e transformação ocorrem reciprocamente, em um movimento constante de construção e desconstrução. Dessa forma, as atividades intergeracionais proporcionam um espaço em que as diferentes gerações, respeitando as suas diferenças, criam uma história comum, a partir das sabedorias de cada integrante do grupo, respeitando as diversidades e o conhecimento de cada um.

## **CONCLUSÃO**

Através da observação e presença nos espaços de encontro da turma de GPT foi percebida a relação de convivência e diálogo entre os participantes, em uma perspectiva de fortalecimento de vínculos sociais e possibilitando o desfrutar da prática de atividade física prazerosa que reverbera nos modos de ser e estar no mundo, no bem-estar físico, social, emocional e cultural.

Um fator a ser destacado na avaliação do trabalho foi a prática em conjunto, em que se necessitou da cooperação mútua para o cumprimento das propostas durante a aula. Destaca-se também a sociabilidade como principal mecanismo de atração da GPT seguido pelo bem-estar físico. A prática coletiva apresentou-se como um suporte de ação afetiva e motora intergeracional.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Gymnastics for All Committee**, regulations manual, 2009. Disponível em: <<http://www.fig-gymnastics.com/site/page/view?id=236>>. Acesso em 08 de maio 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Ed.**, 19, 20-28. 2002.

MAGALHÃES, D. N. Intergeracionalidade e cidadania. In: PAZ, S. **Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?** Rio de Janeiro: CBCISS-ANG/RJ (2000).

OLIVEIRA, N. R. C. Ginástica para todos: Perspectivas no contexto do lazer. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.6, n.1, p. 27-35, jan./jun. 2007.

SOUZA, E. P. M.; GALLARDO, J. S. P. Ginástica Geral: duas visões de um fenômeno. In: AYOUB, E.; SOUZA, E. P. M. de; GALLARDO, GALLARDO, J. S. P (Orgs.). **Coletânea: textos e sínteses do I e II do Encontros de Ginástica Geral**. Campinas, SP: Gráfica Central Unicamp, 1997.



# A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE E A AGÊNCIA DOCENTE NAS DECISÕES CURRICULARES: CAMINHOS PARA A DESENCAPSULAÇÃO DO CURRÍCULO

Marcus Paulo Vieira Costa

## RESUMO

Este projeto de pesquisa em estágio inicial tem como objetivo investigar como se dá o desenvolvimento da integração curricular no contexto da Educação Bi/Multilíngue de línguas de prestígio (GARCIA, 2009) em articulação ao grau de agência dos docentes nas decisões curriculares, numa perspectiva de desencapsulação curricular (LIBERALI, 2019). Tal problemática emerge diante da diversidade de ofertas e promessas curriculares, entre públicas e privadas, de educação bi/multilíngue no Brasil em paralelo às orientações do parecer 2/2020 do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Esta pesquisa analisará a concepção de currículo integrado presente em escolas bilíngues, assim como a sua prática e o papel desempenhado pela equipe docente no desenvolvimento do currículo. O trabalho está embasado teoricamente na concepção de agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017) e desencapsulada (LIBERALI, 2019), articulando o conceito de Currículo Desencapsulado (LIBERALI, 2019). Em termos metodológicos, esta pesquisa está apoiada na Pesquisa Crítica de Colaboração, em que participantes enquanto atores e pesquisador, numa perspectiva crítica e formativa, buscarão soluções compartilhadas. Os dados serão coletados por meio de análise documental, entrevistas, notas do pesquisador a partir de observação de reuniões pedagógicas e de formação docente, análise de materiais e documentos pedagógicos produzidos pelos participantes atuantes do contexto.

**Palavras-chave:** Integração curricular; Currículo; Educação Bi/Multilíngue; Agência.

## INTRODUÇÃO

Ao observar o constante aumento das propostas de ensino bilíngue no Brasil (MEGALE; LIBERALI, 2016), é evidente as diferentes ofertas e promessas curriculares de Educação Bi/Multilíngue entre autorais e importadas. Diante deste crescimento, o parecer 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue apresenta-se como uma resposta à necessidade de regulamentação de instituições que promovem ensino bilíngue tanto no setor público quanto privado. O documento oficial, ainda não homologado pelo Ministério de Educação, revela uma série de orientações para os diferentes contextos nesse âmbito.

No tocante à elaboração e organização curricular do que denomina de Escola Bilíngue, o parecer do CNE orienta quanto à delimitação de carga horária entre as

línguas de instrução perpetuando uma perspectiva monoglóssica, fragmentada e compartimentalizada da organização curricular bilíngue. Quanto à formação de professores, ignora a importância e presença do professor da língua de nascimento enquanto coautor e corresponsável do processo ensino-aprendizagem, sobrepondo o conhecimento linguístico e a proficiência em língua adicional à uma necessidade de formação em Educação Bilíngue desde a graduação e não propõe um trabalho docente integrado e articulado teórica e criticamente. Ademais, a normativa apresenta uma orientação direta, porém insuficiente quanto à natureza do currículo na escola bilíngue: o currículo único e integrado. É a respeito deste último aspecto aqui exposto, o currículo integrado, suas concepções e práticas que se dará a investigação desta pesquisa.

As experiências escolares correntes de educação bi/multilíngue na sua maioria antecedem o recente parecer e, em tese, se constituíram sem referência de uma legislação nacional embasadora para os seus currículos e formação de educadores e, ao mesmo tempo, os constituem a partir de referenciais curriculares e teórico-metodológicos diversos. Diante dos estudos preliminares do parecer 2/2020 do CNE, nota-se que o documento ainda está distante de ser uma normativa orientadora que dê cabo das realidades e necessidades da Educação Bi/Multilíngue no Brasil. Dá-se, portanto, uma tensão nas experiências de ensino-aprendizagem em contexto de ensino bilíngue quanto às suas concepções e práticas correntes e o seu futuro, visto que será imperativo a sua unidade e integração diante do enquadramento legal.

Diante do exposto, nesse contexto educacional desafiador em que componentes curriculares, conteúdos e experiências de aprendizagem são desenvolvidos em diferentes línguas de instrução (língua de nascimento e línguas adicionais), a desintegração curricular pode ser geradora de aprendizagens encapsuladas (ENGESTRÖM, 2002), sem significado e contexto real para os estudantes. Entre o documento curricular oficial de escolas bilíngues e a sua execução, existe o papel fundamental do professor e da professora no desenvolvimento dos currículos e suas línguas de instrução. Portanto, é imprescindível investigar o desenvolvimento da integração curricular na educação bi/multilíngue articulado à agência docente, analisando esta interface como meio de desencapsular o currículo. Diante disso, algumas das questões norteadoras desta pesquisa são:

- Quais são as concepções de integração curricular presentes em contextos bi/multilíngues?
- O que se compreende enquanto currículo integrado na Educação Bi/Multilíngue?
- Existe desintegração curricular nas práticas correntes de educação bi/multilíngue?

- Como a desintegração e/ou a integração curricular se relacionam com as experiências de ensino-aprendizagem? Quais os impactos em estudantes e professores?
- Como os docentes se articulam no desenvolvimento do currículo bi/multilíngue?
- Como a agência docente pode contribuir na concepção e prática de integração curricular? Quais formas de agência são possíveis?
- Como se desenvolve um currículo integrado em uma escola bilíngue?
- Quais são as contribuições da agência docente na integração do currículo para promover a desencapsulação curricular?

Nas próximas sessões serão apresentadas a metodologia, síntese do referencial teórico e referências bibliográficas. É importante salientar que estas e demais dimensões da pesquisa estão em estágio inicial de construção e será desenvolvida sob orientação do professor-orientador e a partir das discussões e interações estabelecidas no grupo de pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Pretende-se utilizar, como aporte metodológico, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004), em que participantes enquanto atores e pesquisador, numa perspectiva crítica e formativa, buscarão soluções compartilhadas.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares. Propõe a criação de contextos em que os participantes possam intervir no mundo real e produzir condições sociais mais justas e igualitárias. (LIBERALI; MAGALHÃES, 2017, p. 161).

A PCCol enquanto metodologia propicia a criação de espaços de colaboração nos quais todos serão ouvidos, visando a construção de contextos de transformação ativa.

A produção e coleta de dados se dará, inicialmente, a partir da prática do pesquisador enquanto coordenador pedagógico em escola bilíngue junto aos seus pares de coordenação e a equipe docente por meio da análise de documentos institucionais como o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno, materiais e documentações pedagógicas de estruturação curricular e planejamento elaboradas pelos participantes e com os participantes; também serão realizadas

entrevistas com a equipe docente, observações de reuniões pedagógicas e mediações colaborativas nestas a fim de discutir os problemas que irão emergir no processo e em conjunto construir soluções e elaborar registros dos avanços e resultados.

Embora esta pesquisa aponte para a problemática da integração curricular no contexto da educação bi/multilíngue, a compreensão dos contextos escolares em geral enquanto multilíngues e multiculturais em sua essência, coloca a investigação central desta pesquisa como pertinente a qualquer contexto escolar. Nessa perspectiva, os dados e resultados obtidos por meio dessa investigação podem contribuir na elaboração de currículos escolares não compartimentalizados e ancorados em saberes cristalizados, ou seja, no desenvolvimento curricular numa perspectiva desencapsulada e dessa forma reorientando o trabalho docente para um posicionamento de agente crítico e transformador diante do currículo.

## SÍNTESE DE REFERENCIAL TEÓRICO

Este projeto está apoiado inicialmente na Teoria da Atividade Sócio-histórica-Cultural, dessa forma:

[...] envolve o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. (MAGALHÃES; LIBERALI, 2017)

Portanto, a ação do indivíduo não se dá deslocada de um contexto, mas está condicionada histórica e culturalmente em interação com o mundo e com o outro. Nesse sentido, a TASHC sustenta a ação transformadora que se constrói no diálogo e colaboração entre os sujeitos, numa rede de relações culturais.

O conceito de Educação Bilíngue desta pesquisa se apoia em Megale (2018) na compreensão desta modalidade educacional enquanto

[...] o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo dos sujeitos bilíngues. (MEGALE, 2018, p. 5)

Dessa forma, a Educação Bi/Multilíngue se constitui enquanto prática que rompe uma visão monoglóssica e compartimentalizada, idealizada e hierarquizada na interação entre as línguas e os saberes. A Educação Bilíngue deve promover interações para além do bilinguismo, mas principalmente a mobilização de diálogos multiculturais e multimodais que propiciem aos sujeitos a interação com o mundo e perspectivas diversas. Nesse sentido, o currículo na Educação Bilíngue precisa ser elaborado numa perspectiva desencapsulada (LIBERALI, 2019), evitando o isolamento da escola e, portanto, do ensinar-aprender do entorno no

qual estão inseridos. Segundo Liberali (2019, p. 34), desencapsular o currículo envolveria

[...] abrir espaço para processos de descoberta, aplicação e crítica, trabalhar com a diversidade de saberes presentes na realidade e compreender que os aprendizes trazem para a experiência escolar possibilidades múltiplas de expansão de quem são e de como agem no mundo. Assim, um currículo desencapsulado permite entender como conhecimentos escolarizados podem ser superados a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008) de fontes distintas. Essa gama de possibilidades de compreensão cria oportunidade para a expansão da aprendizagem (ENGESTRÖM, 1999/2002), favorecendo a realização do ensino-aprendizagem fora de limites como as disciplinas, as fontes de referência e a própria instituição escolar.

Entretanto, ao observar as práticas correntes de Educação Bilíngue no Brasil, nota-se um desenvolvimento curricular ainda compartimentalizado e hierarquizado em termos de línguas de instrução e conhecimentos. Muitas dessas práticas estabelecem turnos do dia específicos para uma das línguas, políticas que instituem o uso social somente da língua alvo, programas curriculares importados de países estrangeiros ou organizações internacionais acreditadoras e sistemas de ensino que oferecem do currículo à formação de professores. Estes e demais fatores desafiam a integração do currículo nos contextos correntes de ensino bi/multilíngue.

Na perspectiva da desencapsulação curricular operada pela atuação dos docentes, a pesquisa examinará as possibilidades de agência ancorada nos pressupostos da agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017) que amplia a ação de colaboração para a produção de decisões compartilhadas com vistas a construção do novo; e da agência desencapsulada (LIBERALI, 2017b) que prevê a mobilidade dos papéis sociais usualmente desempenhados pelos indivíduos e engajam-se em processos de transformação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%202,a%20oferta%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pluril%3%ADngue>. Acesso em: 21 ago. 2022

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scholae sed vitae disimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.) **Uma introdução a**

Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002.  
GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century: A global perspective: Bilingual education for all.** United States: Blackwell Publishing, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education.** New York: Palgrave Macmillan, 2014.

LIBERALI, C. F. As linguagens das reflexões. In MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

LIBERALI, C. F. A Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: **Discurso e Argumentação: fotografias escolares.** Coimbra: Grácio Editor, v. 01. p. 173-196, 2018.

LIBERALI, C. F; FUGA, Valdete Pereira. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. Seção Temática/ **Psicologia da arte.** Campinas: Estud. Psicol. P. 333-343, 2018.

LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.) **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LIBERALI, F. O desenvolvimento da agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.) **Desafios e práticas na Educação Bilíngue.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: <https://www.santillana.com.br/conteudos/desafios-e-praticas-da-educacao-bilingue>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; NININ, Maria Otilia Guimarães. **A Linguagem da Colaboração Crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço.** São Paulo: Alfa, v. 61. Nº 03. P. 625-652, 2017

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive”: uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. L.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Políticas Educacionais e Práticas Educativas.** Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 239-319.

MEGALE, A. (Org.) **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. **Revista Colombiana de Educación**, 75, 287-309. 2018.

MEGALE, A. H. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. Revista PUC - SP: *The Specialist*. Vol 39 n<sup>o</sup>2, p.1-17, 2018.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021> Acesso em: 21 ago. 2022.

## AS VOZES DA POPULAÇÃO TRANSGÊNERO NO CURRÍCULO: O USO DO NOME SOCIAL COMO DIREITO HUMANO

Rosália Maria Medeiros Torquato da Silva

### RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa em andamento sobre os direitos e condições educacionais da população transgênero paulistana. Nos últimos anos algumas políticas públicas foram criadas de modo a garantir alguns direitos básicos a essa população, como por exemplo o uso do nome social de transgêneros nos registros escolares. O objetivo da pesquisa é investigar caminhos possíveis percorridos dentro dos espaços educacionais em prol da garantia do uso do nome social como direito humano, e em que medida as políticas públicas contribuem para a construção de um currículo que entenda a diversidade humana como princípio fundamental de valorização das diferentes identidades. A pesquisa terá como referencial em relação ao currículo escolar, SACRISTAN (2017) e ARROYO (2013). Quanto a questão da identidade dos educandos, esta pesquisa se fundamenta em FOUCAULT (1987) e SILVA (2022). Sobre o conceito de direitos humanos, os autores estudados serão DELORS (2001); SANTOS (2010); AQUINO (2001) e (1998); CASALI (2018). Já quanto a políticas públicas, a pesquisa se embasa em FOUCAULT (2018); IBERNÓN (2000) e DEWEY (1979). Quanto a pesquisa qualitativa, os autores que embasam esta pesquisa são CHIZZOTTI (2014) e SEVERINO (2007). A proposta metodológica desta pesquisa envolve metodologias diversificadas, de natureza qualitativa, de tipo pesquisa-ação, envolvendo procedimentos específicos, de pesquisa documental e bibliográfica, com uso de entrevistas e questionários. A pesquisa pretende evidenciar os caminhos percorridos nas unidades escolares a respeito do acolhimento e da visibilidade das pessoas transgêneros no currículo e em que precisamos ainda avançar. Esta pesquisa propõe apresentar resultados que evidenciem a necessidade de construção de políticas públicas em prol da garantia dos direitos humanos a população transgênero.

**Palavras-chave:** Transgênero; Nome social; Currículo; Direitos humanos; Políticas públicas.

### INTRODUÇÃO

Na constituição brasileira o acesso e permanência dos estudantes está garantido. Traço aqui um questionamento: até que ponto o acesso e permanência nas unidades educacionais está garantido para a população transgênero.

Na cidade de São Paulo temos um currículo pautado no respeito a diversidade humana, tendo como princípios uma educação para a equidade, educação integral e educação inclusiva. Quais caminhos estão sendo percorridos pelas unidades educacionais pensado na diversidade humana e em uma educação com equidade



que garanta o acesso e permanência da população transgênero nos espaços escolares? Não basta que o acesso seja garantido, é fundamental pensarmos em caminhos para garantirmos que o direito a permanência desta população nos espaços escolares, seja pensado em todos os seus aspectos (social, emocional, intelectual).

Pensarmos nestes caminhos, implica em pensarmos em políticas públicas em prol da inclusão das minorias no processo educativo e de um novo redimensionamento sobre o currículo, um currículo que compreenda os direitos humanos como direito à própria existência. Sabemos que no debate curricular, a população transgênero não está incluída.

A invisibilidade da população transgêneros nos currículos, e a falta de políticas públicas educacionais que promovam a visibilidade desta população, de modo a garantir seus direitos relacionados a dignidade da pessoa humana é o problema que impulsiona esta pesquisa. A exclusão das minorias populacionais deve e precisa urgentemente ser superada. O debate curricular sobre a inclusão dessas minorias no processo educacional deve ser retomado urgentemente.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os caminhos percorridos nas unidades escolares a respeito do acolhimento e da visibilidade das pessoas transgêneros no currículo e evidenciar através da pesquisa, no que precisamos ainda avançar.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende evidenciar a falta de políticas públicas educacionais que promovam a visibilidade, o reconhecimento e a acolhida da população transgênero, de modo a garantir seus direitos relacionados à dignidade da pessoa humana e identificar o desenvolvimento de experiências pedagógicas que promoveram ações no sentido de acolher e de levar a população transgênero a se sentir inserida e pertencente ao processo de ensino aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A proposta metodológica deste projeto envolve metodologias diversificadas, de natureza qualitativa, de tipo pesquisa-ação, envolvendo procedimentos específicos, de pesquisa documental e bibliográfica, com uso de entrevistas e questionários, e outros que se mostrarem adequados ao foco de cada etapa em desenvolvimento. Desta maneira pretende-se identificar ações curriculares que contribuem no processo de inserção da população transgênero nos espaços escolares e contribuir para que o debate sobre a inserção das minorias nos currículos escolares seja retomado, e políticas públicas sejam construídas de modo a subsidiar os currículos escolares.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Em relação ao currículo escolar, esta pesquisa será embasada por SACRISTAN (2017) e ARROYO (2013). Quanto a questão da identidade dos educandos, esta pesquisa se fundamenta em FOUCAULT (1987) e SILVA (2022). Sobre o conceito de direitos humanos, os autores estudados serão DELORS (2001); SANTOS (2010); AQUINO (2001) e (1998); CASALI (2018).

Já quanto a políticas públicas, a pesquisa se embasa em FOUCAULT (2018); IBERNÓN (2000) e DEWEY (1979). Quanto a pesquisa qualitativa, os autores que embasam esta pesquisa são CHIZZOTTI (2014) e SEVERINO (2007).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa propõe apresentar resultados que evidenciem a necessidade de construção de políticas públicas em prol da garantia dos direitos humanos e o reconhecimento da população transgênero.

## **CONCLUSÃO**

A pesquisa pretende evidenciar que o debate curricular sobre a inclusão das minorias no processo educacional deve ser retomado urgentemente e salientar a falta de políticas públicas educacionais que promovam a visibilidade da população transgênero e a garantia dos direitos humanos a esta população, de modo a garantir seus direitos relacionados a dignidade da pessoa humana.

## **REFERÊNCIAS**

AQUINO, Júlio G. **Os Direitos na Sala de Aula**. São Paulo, Moderna, 2001.

AQUINO, Júlio G. **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, Vozes, 2013.

CASALI, A. M. **Direitos Humanos e Diversidade Cultural**: implicações curriculares. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Vozes, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, E. Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel em **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis. Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Paz e Terra, 2018.

IBERNÓN, Francisco, **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Penso, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2010.

SILVA, Arlei Wiclif Leal da Silva. **Identidades Legitimamente Diversas**. Curitiba, Appris, 2022.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

## EDUCAÇÃO E CARREIRA: CURRÍCULO E RECONHECIMENTO

Rosana Matsushita Assayag; Sarah Fantin de Oliveira Leite Galvão

### RESUMO

Nesta pesquisa foi realizada uma análise sobre a criação de um Projeto de Carreiras na Graduação EAD de uma instituição de ensino superior, com o objetivo de desenvolver a identidade e o reconhecimento do aluno, por meio de ações propostas para serem cursadas como atividades de formação complementares baseado em uma relação de afetividade, na qual o indivíduo se reconheça por meio de uma formação cidadã. A questão central analisada foi **de que** formas ações de reflexão sobre a carreira e o autoconhecimento permeados pelos conceitos de Gestão de Pessoas e Carreiras possibilitam uma Educação afetiva e de reconhecimento **social?**

Foi realizado um levantamento bibliográfico e estudo de caso orientado pelos autores Bauman e Sacristán Gimeno.

**Palavras-chave:** identidade, reconhecimento social, carreira e afetividade na educação.

### INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa foi realizada uma análise sobre a criação de um Projeto de Carreiras na Graduação EAD de uma instituição de ensino superior, com o objetivo de desenvolver a identidade e o reconhecimento do aluno, por meio de ações propostas para serem cursadas como atividades de formação complementares baseado em uma relação de afetividade, na qual o indivíduo se reconheça por meio de uma formação cidadã.

O foco principal analisado foi: de que formas ações de reflexão sobre a carreira e o autoconhecimento permeados pelos conceitos de Gestão de Pessoas e Carreiras possibilitam uma Educação afetiva e de reconhecimento social?

Como questões adjacentes, foi abordado: de que maneira o conceito de currículo pode ser atrelado à afetividade na formação cidadã? Como a educação pode gerar reconhecimento identitário e social?

O objetivo dessa pesquisa é fazer com que os alunos e alunas se reconheçam por meio do ensino superior, formando uma identidade voltada para atender às questões de mercado e sociais contemporâneas.

Essa pesquisa foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico e estudo de caso de um grupo de estudantes que participaram do projeto Carreiras.

### 1 EDUCAÇÃO E CARREIRA

## **1.1 Currículo e reconhecimento social**

O currículo institucional tem caráter político e crítico em relação ao desenvolvimento dos indivíduos. É o que permeia a essência da instituição de ensino possibilitando a formação de uma identidade de reconhecimento nos alunos e alunas. Conforme Galvão (2018), a questão da identidade e da diferença, do mesmo ou do outro, é uma das questões centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides e Platão). Guioti (2002, p. 50) afirma que “a identidade não nasce pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo”.

Dessa forma, um projeto de Carreiras elaborado para desenvolver a reflexão sobre o autoconhecimento e o papel da formação superior em sua carreira e vida, possibilita o sentimento de pertencimento social, parte da formação cidadã desenvolvida no ensino superior. Uma vez desenvolvendo seu projeto de carreira, consegue se enxergar nas especificidades da carreira, profissão e empresas que pretende trabalhar ou trabalha, criando valores e gerando identificação.

A educação tem reponsabilidade essencial na formação das identidades e reconhecimento e o currículo deve apresentar uma realidade prática da educação a respeito do mercado de trabalho e as interações sociais que o indivíduo estabelece.

## **1.2 O projeto carreira e a afetividade**

O Projeto Carreira foi desenvolvido pelas autoras que atuam no tema de Gestão de Pessoas e Carreiras pensando na possibilidade de uma educação que aproxima o aluno de sua realidade de mercado e ao mesmo tempo, desenvolve sua identidade na área, para o cargo e para o mercado de trabalho.

Esse projeto se baseou principalmente na questão do autoconhecimento, guiado pelas professoras que interagem por meio do ambiente virtual de aprendizagem de forma síncrona trabalhando as questões de reconhecimento da individualidade de cada um para o fortalecimento e desenvolvimento de competências comportamentais e habilidades técnicas para aprimorar suas carreiras.

O público estudado foram pessoas de 25 a 40 anos, dos sexos feminino e masculino e de cursos da área de gestão e negócios, licenciaturas e tecnologia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o andamento do projeto, foi identificado que conforme os alunos foram se conectando com as mentoras de carreira, foram fortalecendo sua

confiança e criando maior ligação com a sua formação na área escolhida, enxergando possibilidades profissionais e desenvolvendo autoconfiança para fazer melhores escolhas profissionais e pessoais.

A partir dessas escolhas mais assertivas, se desenvolveu nos discentes uma postura mais proativa alinhada com seus desejos e potencialidades profissionais, formando indivíduos que atuam de forma coletiva e entendem sua responsabilidade profissional por meio da área escolhida.

## **REFERÊNCIAS**

**GALVÃO, Sarah F. O. L. A formação da identidade profissional das mulheres no ensino superior: currículo e relações culturais de gênero.** Tese de Doutorado, PUC-SP, 2018.

**GUIDOTI, E. A. A identidade.** In: FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção da Interdisciplinaridade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

## EDUCAÇÃO: CURRÍCULO PARA EMANCIPAÇÃO DA MULHER NO ENSINO SUPERIOR

Sarah Fantin de Oliveira Leite Galvão

### RESUMO

A questão central nesta pesquisa é sobre qual a responsabilidade do currículo do ensino superior em realizar uma transformação na formação dos indivíduos em busca de uma sociedade com menores disparidades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. A presente pesquisa tem como objetivo central compreender em que medida a Educação tem se estruturado para cumprir a responsabilidade social de formação emancipada das mulheres no Ensino Superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, analisadas a partir dos autores principais de sustentação: Jurjo Torres Santomé e José Gimeno Sacristán.

**Palavras-chave:** currículo, ensino superior, responsabilidade social, relações de gênero.

### INTRODUÇÃO

Essa é uma pesquisa tem como foco principal estudar: em que medida os Currículos das IES têm se estruturado para cumprir a responsabilidade social de formação emancipada das mulheres no Ensino Superior?

Como questões que permeiam essa discussão analisaremos: qual a preocupação inserida nos currículos para que a questão da mulher seja tratada? O Ensino Superior é orientado a formação emancipada das mulheres? De que forma o currículo se estabelece para alterar o status quo do paradigma cultural de gênero existente?

O objetivo é destacar de que forma o Ensino Superior tem responsabilidade na mudança da estrutura social e por meio da Educação tem um potencial significativo para a mudança.

Por meio de uma pesquisa qualitativa e levantamento bibliográfico foi realizado um exame das possibilidades para uma análise científica dos problemas, discursos e culturas representativos para entender os avanços e intenções da formação associada à criação e conservação de relações culturais de gênero no ensino superior.

## CURRÍCULO E RELAÇÕES CULTURAIS DE GÊNERO

### 1.1 As mulheres e o mercado de trabalho

Assim como a representação das mulheres, a identidade de gênero vem sendo um tema cada vez mais estudado, diante do fenômeno comportamental das atividades femininas em todo mundo, no universo profissional.

As mulheres têm apresentado maior nível de escolaridade, mas mesmo assim o desemprego, principalmente relativo ao trabalho formal, continua maior para elas, ademais do problema da menor remuneração relativa. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que houve um aumento significativo da participação das mulheres no mercado de trabalho.

Entretanto, o perfil das trabalhadoras no Brasil revela uma identidade feminina em transformação, voltada tanto para o trabalho quanto para a família.

Essa visão e esses valores são decorrentes de todo o percurso da história, no qual, as mulheres, ao longo dos tempos foram lutando por uma nova identidade. Entende-se então que não existe um estereótipo de identidade de gênero feminino como trabalhadora no sentido de emancipação ou mesmo de formação de uma identidade profissional e sim uma visão de complementariedade às atividades domésticas, e ainda assim com viés do cuidado.

De acordo com Galvão (2018), nesse aspecto é importante observarmos como a identidade das mulheres, que por muito tempo já estava pré-definida, agora se volta para uma nova percepção de que o cônjuge e o modo de viver são uma escolha e não uma necessidade. Logo, o conceito de família vem mudando em decorrência das transformações do “lugar das mulheres” e o “lugar dos homens” na sociedade globalizada, porém, ainda é preciso um esforço para que o mercado a veja sob essa nova perspectiva.

## **1.2 Currículo e Emancipação Feminina**

O currículo trata de um projeto cultural e educacional que as instituições utilizarão para desenvolver nos alunos aquilo que consideram adequado, portanto, se trata de uma questão de conhecimento quanto de uma questão de identidade. Dessa maneira, o currículo não só apresenta um valor crítico, mas um valor de definição de perspectivas e construção do pensamento social.

Gimeno Sacristán (2013) afirma que o currículo representa um projeto institucional que expressa os valores e interesses da sociedade, entretanto esse projeto é imbuído por desejos e aspirações da sociedade e das relações sociais. O currículo exige, portanto, uma necessidade de reflexão para se pensar o tipo de educação que queremos para as novas gerações.

Torres Santomé (2013) trata a justiça social na educação como uma forma de trabalhar em um contexto heterogêneo, respeitando a diversidade e, por meio dela, identificando e atendendo às necessidades de todos os grupos sociais, de maneira ética, solidária, colaborativa e corresponsável.



Cabe às instituições de ensino superior evidenciarem em seus currículos “aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aulas e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 11).

O objetivo aqui é refletir sobre em que medida o currículo crítico do ensino superior é responsável por tratar, em sua integralidade, todas as questões que envolvem a carreira escolhida pelas mulheres e a posicionamento no mercado de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do ensino superior tem responsabilidades na formação cidadã e profissional de todas as pessoas, de maneira a garantir a justiça social no exercício das suas identidades e atuações profissionais em ambientes de conflito nas relações culturais de gênero.

Isso significa que se assumiu como hipótese política que o ensino superior deve ser orientado por um currículo crítico e justo, com responsabilidades em face das relações de gênero.

O currículo do ensino superior tem o potencial de engendrar a mudança para a correção da distorção cultural que se mostra sob a forma de desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. No entanto, os atuais rumos da educação levam a crer que o ensino está se desviando de sua proposta originalmente crítica, desvalorizando seu projeto filosófico e reduzindo a educação a uma forma de preparação técnica para o mercado de trabalho, o que não engloba o propósito de propiciar também uma formação cidadã para mais garantias de equidade e justiça social.

### REFERÊNCIAS

GALVÃO, Sarah Fantin de O. L. **Formação da identidade profissional das mulheres no ensino superior: currículo e relações culturais de gênero**, 2018.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolare Justiça Social: o cavalo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

## A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: AVANÇOS E DESAFIOS.

Simone Stefani da Silva

### RESUMO

A temática dos Direitos Humanos e sua estreita articulação com a realidade escolar se converte em elemento indispensável na proposição de Políticas Públicas no Brasil. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos concebe uma educação voltada aos Direitos Humanos em ambiente escolar. A legislação atual delibera sobre a prática pedagógica da Educação em Direitos Humanos nas instituições de ensino. A pesquisa tem como objetivo analisar a experiência desenvolvida por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo em cursos superiores, na disciplina de Direitos Humanos. A metodologia terá como base a abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo por meio de realização de entrevistas semiestruturadas. Pretende-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para a ampliação e aprofundamento da compreensão das práticas docentes, das discussões sobre currículo e da implementação de políticas públicas em Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação em Direitos Humanos; Currículo.

### INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa sobre a prática da política de Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo remete-se a necessidade de observar e constatar a eficiência da referida política em uma instituição conhecida pela sua excelência e vocação tecnicista com cursos voltados principalmente para a área de exatas onde a ênfase na formação humana do egresso passou a ganhar um olhar mais atento a partir da promulgação da legislação e da política pública de Direitos Humanos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a política pública de Educação em Direitos Humanos implementada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-Campus Cubatão, identificando a prática e as experiências de docentes que atuam em cursos superiores na disciplina de Direitos Humanos. Os objetivos específicos abrangem as seguintes dimensões: Caracterizar o Projeto Pedagógico e os currículos dos cursos Superiores no que diz respeito a Educação em Direitos Humanos; Interpretar a política pública desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Identificar junto a professores e coordenador, ações pedagógicas e programas educacionais desenvolvidos, tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa terá como base a abordagem qualitativa.

Será realizada uma pesquisa bibliográfica para delimitação da fundamentação teórico conceitual do estudo. Consta também como procedimento metodológico a análise documental incluindo os documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico do Curso, planos de ensino, atas das reuniões de Colegiado e Núcleo Docente Estruturante, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa empírica será desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados tendo como sujeitos: sete professores da disciplina de Direitos Humanos e sete Coordenadores de Curso - Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Letras - Português, Licenciatura em Matemática, Engenharia de Controle e Automação e Bacharelado em Turismo.

Previsão de submissão do Projeto de Pesquisa ao comitê de Ética e Pesquisa da Puc/SP, pelo fato da pesquisa envolver seres humanos em fevereiro de 2023.

## **SÍNTESE**

A pesquisa encontra-se em estágio inicial com análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão

O Projeto analisado apresenta o cumprimento da legislação vigente O Parecer CNE/CP Nº 8, de 06 de março de 2012, que originou a Resolução CNE/CP/ Nº 1, de 30 de maio de 2012, os quais estabelecem Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

A importância e significados da interdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos proposta pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos serão analisadas tendo como referencial teórico Edgar Morin com as obras: Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro... A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. De acordo com o autor, a hiperespecialização impossibilita a visão do todo e os problemas atuais não podem

ser fragmentados. A disciplina isoladamente com o conteúdo específico e isolado também fragmenta o conhecimento.

Ivani Catarina Arantes Fazenda com as obras: *Práticas Interdisciplinares na escola e Interdisciplinaridade na educação brasileira*. A interdisciplinaridade é um movimento constante e integra todos os elementos do conhecimento, pressuposto necessário para a Educação em Direitos Humanos nas Instituições de ensino e Paulo Freire com a obra: *Pedagogia da Indignação*. A Educação em Direitos Humanos é o resultado da luta pela democracia e contra as injustiças sociais.

## RESULTADOS

Em versão preliminar a possibilidade dos resultados das análises a serem realizadas apoiam-se na seguinte hipótese: a Política Pública de Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo ocorre de forma limitada em uma disciplina específica sem atender ao objetivo das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

- BALL S.; Mainardes J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- FAZENDA, IVANI. **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, IVANI. **Interdisciplinaridade na educação brasileira – 20 anos**. São Paulo: Criarp, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 5ªEd. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes Necessários à Educação do Futuro**, 3ªEd. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.



# O SURDO COMO AGENTE DO SEU PROCESSO DE INCLUSÃO: MULTILETRAMENTO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Andrea Tavares de Oliveira Glovaski

## RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo analisar o processo de formação profissional de jovens surdos e a inclusão digital no mundo do trabalho sob a perspectiva dos multiletramentos visando a construção de práticas curriculares com indicativos emancipatórios na qual o surdo seja agente do seu processo de inclusão social. As concepções estruturantes do referencial teórico apoiam-se em autores como Paulo Freire e José Gimeno Sacristán no campo da educação e do currículo; Álvaro Vieira Pinto, com o conceito de tecnologia; e autores que discutem sobre os multiletramentos e a profissionalização para juventude. De abordagem qualitativa, a pesquisa pretende realizar uma pesquisa de campo no Programa de Empregabilidade da Derdic-Puc/SP com jovens entre 15 e 17 anos que participam do projeto de formação profissional com certificação IT *Essentiels* - NetAcademy Cisco.

**Palavras-chave:** Currículo; Novas Tecnologias na Educação; Multiletramentos; Profissionalização; Surdos; Juventudes

## INTRODUÇÃO

A Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic) é uma unidade mantida pela Fundação São Paulo e vinculada academicamente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) compreende a Escola de Educação Bilingue para Surdos, a Clínica de Audição, Voz e Linguagem Prof. Mauro Spinelli e o Centro Audição na Criança. Sem fins lucrativos, o trabalho institucional prioriza famílias economicamente com vulnerabilidade social e beneficia pessoas de todas as faixas etárias, além de oferecer formação educacional e produzir pesquisa. Há também os Programas Complementares que atuam na Empregabilidade da pessoa surda e a Acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Empregabilidade da pessoa surda é realizada por meio de parcerias com empresas e apoio de órgãos de fomento. O enfoque do Programa de Empregabilidade é trabalhar tanto para a formação profissional da pessoa surda, como para sua inclusão assistida na empresa, desenvolvendo as competências técnicas (*hard skills*) e as competências socioemocionais (*soft skills*) para que o surdo seja agente do seu processo de inclusão social. O Programa foca, também, a sensibilização e preparação da empresa para uma inclusão eficaz.

O Programa de Empregabilidade tem o objetivo de favorecer a pessoa surda ser agente do seu processo de inclusão, promovendo uma inclusão humanizada quando realiza a parceria com empresas.

A pesquisa será realizada com jovens surdos com idade entre 15 e 17 anos que participam do Projeto “Empregabilidade do jovem surdo: formação, protagonismo e criação de oportunidades”, que será desenvolvido durante o ano de 2023 e 2024 no Programa de Empregabilidade a qual eu faço parte como professora.

Nos últimos 2 anos (2020 – 2022) em virtude da pandemia de Covid-19, o processo de formação profissional e preparação de jovens surdos para o mundo do trabalho realizado pelo Programa de Empregabilidade, vivenciou alguns desafios frente as demandas do trabalho remoto. É importante mencionar que a clientela atendida neste período apresentou desconhecimento do uso e manuseio com o computador e acesso a plataformas de trabalho remoto, desde ligar o computador, *double click* no mouse, entre outros recursos necessários para participação das aulas *on line*. Houve a necessidade de adaptação e mudança da metodologia por parte da equipe no desenvolvimento do trabalho, revendo e replanejando aula a aula considerando as necessidades de cada aluno e personalizando o processo de formação profissional, incluindo as novas demandas do mundo do trabalho no que diz respeito ao trabalho remoto.

Neste contexto, a formação profissional dos jovens surdos frente ao cenário atual do mundo do trabalho impactados pela pandemia de Covid- 19 e os avanços tecnológicos, se faz necessário uma transformação e inovação considerando o multiletramento digital no processo de formação integral do jovem surdo para o mundo do trabalho.

Buscando respostas para os desafios emergentes, esta pesquisa objetiva investigar como acontece o multiletramento digital de jovens surdos durante o processo de formação profissional para o mundo do trabalho, promovendo assim condições mais favoráveis para sua inclusão social, com autonomia e sendo agente do seu processo de inclusão.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, e terá como campo empírico o Programa de Empregabilidade da Derdic- PUC/SP. A escolha do Programa de Empregabilidade se deve principalmente pela problemática levantada no objeto da pesquisa perante a prática docente no processo de formação profissional de adolescentes surdos no cenário desafiador da atualidade. O universo da escolha dos participantes da pesquisa serão a equipe do Programa de Empregabilidade e os alunos do Projeto “Empregabilidade do adolescente surdo: formação, protagonismo e criação de oportunidades” que será desenvolvido durante o ano de

2023 e 2024 com adolescentes de 15 a 17 anos. Os procedimentos da pesquisa se desenvolverão na utilização de coletas de dados, uma vez que os alunos e a equipe serão ativos no processo da pesquisa, com finalidades de práticas educativas constituídas de ações intencionais, sistemáticas e contínuas que favoreçam a espontaneidade dos participantes da pesquisa, garantindo também a acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

As concepções estruturantes do referencial teórico apoiam-se em autores como Paulo Freire e José Gimeno Sacristán no campo da educação e do currículo; Álvaro Vieira Pinto, com o conceito de tecnologia; Lucia Santaella, para quem a cultura *digital media* as práticas sociais na contemporaneidade; Maria Cecília Baranaukas com o conceito de *co-desing* e autores, com discussões sobre o multiletramento e a profissionalização para juventude.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa está em fase inicial de realização, não possui resultados até este momento. Entretanto, por meio de uma busca preliminar em bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da CAPES, com as palavras-chave “multiletramento”, “profissionalização” e “juventude”, já é perceptível uma grande quantidade de publicações envolvendo o tema nos seus mais variados enfoques. A leitura de alguns títulos mostra que os investigadores realizaram estudos que englobam diferentes contextos, constituindo uma ampla base de consulta sobre formação profissional e o multiletramento digital.

## **CONCLUSÕES**

A partir da relevância do tema desta pesquisa para o impacto social e a inclusão de jovens surdos no mundo do trabalho, rever o processo de formação profissional considerando as dimensões sociais, política, cultural e educacional, abrangendo os avanços tecnológicos e as expectativas e necessidades as empresas para incluírem estes jovens surdos demonstram a importância do multiletramento digital dos mesmos.

O registro da produção acadêmica desse período revela a evolução da ciência em circunstâncias tão singulares e adversas e, por fim, também abre caminhos para



reflexões a posteriori sobre o currículo e a práticas pedagógicas no processo de formação profissional dos jovens surdos.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Integração** currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Penso, 2015, 1ª edição.

BARANAUSKAS, M. C.; MARTINS, M. C.; VALENTE, J. A. **Codesign** de redes digitais. *Tecnologia e educação a serviço da inclusão social*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.a edição.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: O que Há de Novo?** Penso, 2010, 1ª edição.

SANTAELLA, Lúcia. *Humanos. Hiper híbridos*. Paulus Editora, 2021, 1ª edição.

## EU JOGO, TU JOGAS, QUEM JULGA? JOGOS DE VÍDEO GAME E EMPATIA

Ângelo Costa

**Palavras-chave:** videogame, empatia, jogos, narrativa

### INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia digital por meio dos computadores, uma série de novos dispositivos voltados para o usuário surgiram com o passar dos anos, impulsionando mudanças na sociedade, conduzindo a contextos de produção, distribuição e consumo de conteúdos cada vez mais mediados pela tecnologia (Maciel; Nunes; Pinheiro; Rodrigues; Valério, 2021). Neste cenário encontram-se os jogos de videogame caminhando lado a lado ao desenvolvimento tecnológico, sendo o primeiro a vivenciar o hipertexto (Prensky, 2012, p. 86). Ao longo de sua evolução, os jogos passaram de produtos com limitações gráficas para simulações foto realistas, complexidade de interações, inteligência artificial e narrativas capazes de imergir o jogador em tramas dos mais variados gêneros. Atualmente, por conta do grande sucesso de mercado, a indústria de jogos aposta não somente em elementos gráficos ou mecânicas que os tornam mais “atraentes”, mas em converter o capital lúdico do jogador em sensações como ansiedade, tensão e medo, sendo estratégias fundamentais para expurgar sentimentos acumulados e retraídos de quem joga (Costa, 2020, p. 42). Adentrar na narrativa da história e acionar mecanismos que compõem a individualidade emocional do sujeito, neste caso o jogador, tornou-se peça fundamental de uma parte desta.

Longe do debate sintomático a respeito dos jogos e a sua “capacidade” de ativar uma psicologia da violência amplamente difundidos pela mídia e especialistas em geral, no qual, este artigo busca se distanciar, encontram-se os jogos empáticos, gênero que utiliza da empatia como principal motor para conceber ao jogador uma oportunidade de reflexão e aprendizado sobre responsabilidade emocional que advém da sua experiência social. Nestes jogos, a abordagem sugerida é um convite ao jogador a empatizar com os sujeitos representados pelo jogo, ao mesmo tempo em que propõe uma curva de aprendizagem de empatia (Blanco, 2020, p. 3).

A relação entre empatia, cujo conceito foi amplamente explorado por Adam Smith em 1759 por meio da filosofia moral, que mesclado em seus estudos sobre virtude, paixões, compaixões, simpatia e outros reflexos sociais emocionais nos traz a definição de que a mesma descreve como uma ação emocional responsiva a atitude do outro, mas não somente isso, bem como Andrea Ritivoi (2018), que estuda como a empatia ocorre com base na experiência do outro com foco narrativo (jogos, literatura em geral), e Júlio Cesar (2021), que analisa a universalidade da empatia e seu pressuposto a partir da construção social do sujeito, neste caso apontamos o jogador, com os jogos de videogame classificados como empáticos, desvelando a importância do estudo do tema em questão e sua complexidade no trato das

relações entre homem, máquina e sociedade. Os jogos empáticos, transpõem o jogador para o controle total e/ou parcial da narrativa do jogo, indo de encontro a dilemas éticos e morais em decisões pontualmente refletidas no roteiro de acordo com o retrospecto pessoal de quem joga. Neste sentido, o presente pôster busca apresentar de forma embrionária um possível cenário de investigação acadêmica sobre a relação entre jogos e empatia, analisando por meio de recorte sobre os jogos de gênero empáticos. O pôster tem como objetivo trazer a luz a interlocução de autores que se debruçam sobre o conceito de empatia e autores que problematizam a mesma sob a égide dos jogos de videogame.

O elemento empático presente em tais jogos, capaz de possibilitar a reflexão do jogador perante a obra narrativa é discutido em inúmeros artigos que se encontram nos mais diferentes níveis de aprofundamento sobre o tema. Entretanto antes do aprofundamento sobre tais jogos, há um esforço dos autores em buscar conceituar a empatia por conta da sua complexidade, apesar de muitos autores concordarem que a empatia parte do princípio uma experiência social, cognitiva e emocional. Flanagan (2020, p. 6) destaca que a empatia recorre a um sentimento de indignação ou preocupação de um determinado grupo para com outro, resultado de supostas características negativas. Velho (2016, p. 3) relaciona a experiência literal de alguns jogos e a relação com a morte, por exemplo, onde o jogador em sua tomada de decisão precisa em um curto espaço de tempo decidir sobre o destino da vida do outro, sendo responsável pelas consequências do que virá a seguir.

Entre as inúmeras possibilidades de jogos empáticos com estrutura de tomada de decisão encontra-se o *life is strange*, jogo desenvolvido pela Dontnod Entertainment e publicado pela Square Enix. Neste jogo, o jogador assume a trajetória da personagem Max, uma garota que precisa lidar com inúmeros conflitos emocionais em um universo repleto de temas polêmicos como *bullying*, depressão, assédio moral e psicológico, baixa autoestima, entre outros, ao mesmo tempo, em que precisa entender o seu papel neste mundo, e, de acordo com as interações pré-definidas pelo jogo, o jogador precisa determinar o destino dos demais personagens ao longo da narrativa. Ao final de cada capítulo do jogo, o jogador se depara com dados estatísticos que revelam as decisões tomadas pela comunidade de jogadores em cada situação-conflito, permitindo uma breve reflexão sobre as decisões éticas e morais alheias em comparação com as suas.

Nestes jogos, o jogador embarca na proposta do jogo de forma livre, voluntária, consciente de suas ações e intencionalidades. O jogador encarna o seu personagem fictício, representando o papel que lhe é colocado perante aquela realidade. De todo modo, os jogos empáticos, ao mesmo tempo em que estabelecem os padrões habituais dos jogos de entretenimento, destacam-se por terceirizar a responsabilidade das ações/decisões do jogo para o jogador, tratando-se de uma evasão da vida real, permeada por afetividade, aprendizagem, conflitos internos, externos e o senso de justiça ou injustiça.

O sentimento de justiça e de injustiça enquanto valores morais máximos em uma sociedade são apreendidos pelos indivíduos desde a tenra idade em diferentes lugares e situações de vida. No jogo, a presença e a relação dos indivíduos em relação aos sentidos que as regras podem assumir para eles ajudam a construir de maneira embrionária a percepção moral sobre o sentimento de justiça e injustiça que irá orientar suas condutas para o resto das suas vidas (RETONDAR, 2013, p. 63).

Assim como Smith (2020) que remete a noção de empatia como um espaço imaginário criado pelo sujeito na condição de se colocar no lugar do outro “sofrendo” os mesmos tormentos, Ritivoi (2018) assume a concepção sobre a compreensão do jogador no lugar da narrativa, do personagem, daqueles que não se identificam com a sua perspectiva empática. Dessa forma, a construção de um sentimento altruísta perpassa pela primariedade da condição humana e a sua relação afetiva (Freitas, 2021). Condição presente na realidade humana bem como no simulacro virtual dos jogos de vídeo game.

A necessidade de ampliar a conceituação teórica sobre o tema a fim de qualificá-la com dados oriundos de uma pesquisa quantitativa, a fim de mensurar tais informações a partir da interação dos jogadores para com os jogos empáticos é urgente no que diz respeito a compreensão sobre a complexidade estética, empática e interativa dos jogos para com a sociedade em diferentes grupos. Os aspectos empáticos que envolvem a natureza humana e o produto tecnológico que induz, reflete ou potencializa tais sentimentos, oriundos das questões morais e sociais, são elementos cujo refinamento acadêmico são necessários, podendo aprofundar e compreender como se constrói e evolui o manto socioemocional do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

BELMAN, J; FLANAGAN, M. **Designing games to foster empathy**. Vol. 14, ed. 2, p. -5-15, 2009. Disponível em: <https://tiltfactor.org/wp-content/uploads2/cog-tech-si-g4g-article-1-belman-and-flanagan-designing-games-to-foster-empathy.pdf>. Acesso em: 31 Out. 2022.

BLANCO, B. **Limitações da empatia no game design**: uma reflexão sobre as abordagens e críticas aos empathy games na última década. Centro Universitário SENAC. Disponível em: [https://www.academia.edu/41000137/Limita%C3%A7%C3%B5es\\_da\\_empatia\\_no\\_game\\_design\\_uma\\_reflex%C3%A3o\\_sobre\\_as\\_abordagens\\_e\\_cr%C3%ADticas\\_ao\\_s\\_empathy\\_games\\_na\\_%C3%BAltima\\_d%C3%A9cada](https://www.academia.edu/41000137/Limita%C3%A7%C3%B5es_da_empatia_no_game_design_uma_reflex%C3%A3o_sobre_as_abordagens_e_cr%C3%ADticas_ao_s_empathy_games_na_%C3%BAltima_d%C3%A9cada). Acesso em: 31 Out. 2022.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2017.

COSTA, C. T. O. P. **A experiência sensível na imersão em jogos de videogame**. Recife, 2020. 174 f.: il.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREITAS, J. C. T. **Empatia como fonte de paz e guerra?** Petrópolis: ed. do autor, 2021.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

RITIVOI, A. D. **Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa**. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2018.

RODRIGUES, K. R. H.; VALÉRIO, C. C; PINHEIRO, T. S; MACIEL, C; S. NUNES, E. P. Diretrizes para o Design de Jogos Empáticos. In: trilha de artes & design – artigos completos - **Simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital (SBGAMES)**, 20. , 2021, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 86-95.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais**. Tradução: Lya Luft. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac, 2012.

VELHO, G. **Empathy games: life, death, and digital narratives**. Radbound University, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/31312413/Empathy\\_Games\\_Life\\_Death\\_and\\_Digital\\_Narratives](https://www.academia.edu/31312413/Empathy_Games_Life_Death_and_Digital_Narratives). Acesso em: 31 Out. 2022.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS E O PAPEL MEDIADOR NA BUSCA DE POTENCIALIZAR A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO.

Ed Wilson Pereira Dias

### RESUMO

A educação precisou se reinventar no período pandêmico, isso exigiu adaptações de todas as ordens para que o processo de ensino e aprendizagem não parasse por completo. No entanto, essas adaptações não atenderam de forma completa o ensino básico, que desde sempre estava organizado na forma presencial de ensino. Nessa reinvenção, romper com o olhar do planejamento tradicional se tornou necessário pela exigência de uma nova forma de diagnosticar a aprendizagem dentro de uma outra modalidade (não presencial) de ensinar.

**Palavras-chave:** Formação docente; ensino híbrido; planejamento docente

### INTRODUÇÃO

Na busca de mitigar os impactos da interrupção das aulas presenciais pela pandemia, o ensino remoto foi posto como uma das mais importantes estratégias. Analisando os dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, representando um número gigante de lares onde a estrutura e organização dos domicílios podem ser precárias. Isso se agrava quando analisamos que em 79,1% o acesso à rede se dá pelo celular de algum familiar, o que sugere um compartilhamento do equipamento entre duas ou mais pessoas no domicílio, o que pode afetar a qualidade como a interação ocorre. Do outro lado, o professor do ensino básico também correu contra o tempo para se adaptar a essa forma de ensinar. Mesmo aqueles que se aventuraram em um dado momento nas plataformas de compartilhamento como o Youtube. Sentiram a necessidade de uma formação centrada em estratégias para atender a comunidade escolar. Os docentes em sua grande maioria nunca tinham dado aulas de forma remota. Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentiam preparados. Esse medo foi intensificado pela própria confusão conceitual de como seria a transposição para o cyberspaço, visto que a abrangência etária colocava em xeque a maioria das formas de aulas digitais.

### METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental conforme a proposta inicial, optou-se neste projeto pela análise de caráter quantitativo, para tanto se fez necessária a utilização de metadados e ferramentas de pesquisa disponibilizadas pelas redes informacionais e física disponível. A pesquisa contou com levantamentos iniciais a respeito dos impactos da formação docente e o uso de ferramentas relacionadas às TICs. O estudo baseou-se na análise da bibliografia

proposta no sentido de selecionar conceitos que trouxessem ao texto um melhor argumento no que se refere a formação docente e os estudos de utilização da tecnologia em sala de aula (Hibridismo).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

O ato de planejar é, antes de tudo, a forma de visualizar caminhos que objetivam como produto a aprendizagem dos estudantes. A qualidade dessa ação (não somente dela), mostra como a comunidade escolar reflete e como age sobre si. Por isso, partimos da ideia de que o planejamento é “uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas.” (FARIA, 2008)

Por isso, a análise da comunidade escolar permite que, através do planejamento antecipemos situações e ações, sistematizando as intenções buscando dar sentido à prática docente, isto é, da clareza aos objetivos almejados. Mas isso já era uma das grandes buscas no ensino presencial, com a chegada do período pandêmico, rever, retomar, replanejar e visitar, tornou-se muito mais importante na busca de atender uma nova forma de ensinar e aprender imposta. Sem dúvida o diagnóstico da realidade imposta nesse período, mostrou-se novamente fundamental e balizador para as novas ações. Tal momento reforçou em nossa prática que “o planejamento se inicia com o diagnóstico da realidade sobre a qual iremos agir, intervir, alterar” (WIGGINS, 2019).

Nessa reinvenção, romper com o olhar do planejamento tradicional se tornou necessário pela exigência de uma nova forma de diagnosticar a aprendizagem dentro de uma outra modalidade (não presencial) de ensinar. Metodologias pautadas em estratégias mais tradicionais, assim como outras, tiveram que adaptar suas estratégias. Visto que, o diagnóstico precisou de novas estratégias para ocorrer com o máximo de precisão que o momento possibilitava. A forma de planejar também precisou ser revista.

## **RESULTADOS**

As novas tecnologias tornaram-se o centro das discussões com a crise sanitária iniciada em 2020 e que ainda continua a coexistir com os demais problemas que impactam diretamente no ensino e aprendizagem da rede pública. A educação precisou se reinventar exigindo adaptações de todas as ordens para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de alguma forma. No entanto, essas estratégias escancararam a desigualdade de estrutura, acesso e de formação docente em território nacional.

Segundo o Censo Escolar de 2017 (dois anos antes da pandemia) já mostrava que a falta de investimento em infraestrutura elementar (abastecimento de água, rede de esgoto, sanitários, cozinha) produzia espaços que não favoreciam a o ensino e aprendizagem nas periferias das grandes cidades e em uma outra perspectiva escalar também, as regiões periféricas do país. A tecnologia pelo mesmo censo, aponta que somente metade das escolas do ensino fundamental tinham acesso à tecnologia como laboratórios de informática, acesso à internet por banda larga. Por tanto, essas disparidades foram desnudadas com o agravamento do contágio e dos milhares de morte causadas pela pandemia.

Outro ponto de destaque está relacionado as formas de uso dessa tecnologia, que quanto mais complexa menor é o acesso da população mais pobre. O que limita muitas vezes a utilização apenas para troca de mensagens. Com a exigência maior de banda de internet, demandada pelos apps e programa (TEAMS, MEET, ZOOM etc.) de encontros virtuais, essa população mais carente, se viu obrigada a aumentar a qualidade desse produto que consumiu. Para aqueles que conseguiram algum tipo de acesso, esbarram em professores muitas vezes sem uma formação adequada para usar essas tecnologias, o que tornavam as aulas sem significados para os estudantes. A formação docente nunca foi uma prioridade para a grande maioria dos governos e municípios, e esse foi outro ponto de destaque quando a pandemia chegou alterando a lógica do processo de ensino e o desafio imposto ao professor e às instituições foram gigantes.

## CONCLUSÃO

Apesar de tudo, duas certezas se apresentaram para os diversos território. A primeira que a escola é fundamental para a formação do sujeito, ali é o principal lugar das relações, das trocas e das interações com o outro. Ali é o lugar onde se ensina sob os valores da equidade, do respeito às diferenças e a construção de sentidos. A segunda é que não há figura tão central na vida do sujeito que o professor. Aquele que media e construí junto com o estudante o conhecimento. Que apresenta o mundo ao sujeito e dele espera que esse seja um agente de transformação da sua comunidade e do mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos da aprendizagem – Projeto NAVE / coord.** Fernando José de Almeida – São Paulo: PUC SP. 2001.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR **Fronteiras da inclusão digital [livro eletrônico]: Dinâmicas sociais e políticas públicas de acesso à Internet em pequenos municípios brasileiros / - São Paulo: CGI.br, 2022.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional da Educação. LEI Nº 13.005/2014. . Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> acessado em 04/07/2022.

TORREZAN; Luciana Lima; CATELLI, Rosana Elisa. In: ALMEIDA, Fernando; TORREZAN, Gustavo (Org.) **Cultura, educação e tecnologias em debate** . São Paulo: PUC-SP; CETIC.br; NIC.br; CGI.br; Serviço Social do Comércio. São Paulo: Sesc São Paulo, 2019.

# AS TECNOLOGIAS MEDIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, PÓS- PANDEMIA, EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Elisandra Miranda Andreotti

## RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como mediadora do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, após a pandemia de Covid-19. O referencial teórico aborda as concepções e teorias sobre educação inclusiva, onde a integração das TDIC ao currículo funcionam como um mecanismo de inclusão, transformando as práticas de ensinar e aprender. O presente estudo tem abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação, para implementar uma ação formativa para os professores, com o uso das TDIC como impulsionadora do processo de mudança na forma de compreender o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Partindo da análise dessa prática, verificar a potencialidade mediadora das TDIC para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e como elas podem auxiliar os educadores em sua prática pedagógica.

Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Integração; TDIC; Multiletramentos

## INTRODUÇÃO

As metamorfoses que ocorreram na escola e no entorno da escola, durante a pandemia de Covid-19, modificaram esse espaço de conhecimento e de acolhimento, seja nas questões físicas, ou nas questões pedagógicas, “de repente, da polifonia alegre dos corredores fez-se o silêncio, as janelas abertas para o pátio se fecharam, os professores se emudeceram, os odores das cantinas não mais atiçam a fome” (SILVA, 2020). A integração das TDIC ao contexto escolar vinha acontecendo de maneira lenta, em questão de dias transformou o “chão da escola”, saímos do ensino presencial para aulas remotas emergenciais.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, durante a pandemia passou a investir, com maior regularidade, em tecnologias para educação, equipando as salas de aulas com computadores, projetores e internet. Ofereceu, ainda, formações para os professores na área de integração das TDIC ao currículo, direcionando verbas para tecnologia no âmbito escolar, adquirindo *notebook* para os professores, *tablets* com acesso à internet para auxiliar os estudantes nas aulas virtuais.

No horário de formação com os professores, que nessa nova realidade passou a acontecer de forma *online*, discutíamos sobre o uso das tecnologias em sala de aula, seus benefícios, os obstáculos e as resistências que existiam em um passado tão

presente. Durante esses diálogos, era nítido que a relutância na utilização das TDIC, integrada às práticas docentes, havia necessariamente enfraquecido, uma vez que seu uso se tornava imprescindível, tanto na administração, quanto no processo de aprendizagem e de avaliação.

Nessa ruptura de padrões, busco compreender como as tecnologias podem potencializar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, verificando que durante a pandemia da Covid-19, esses alunos foram afetados pela falta de acesso aos equipamentos e dependência de familiares para colaborar com a aprendizagem deles no âmbito de suas residências.

A escola é um lugar rico para a construção de novos fundamentos para as crianças com deficiência. Incluir propõe aos educadores uma conduta mais crítica e reflexiva com relação às práticas pedagógicas e aos saberes escolares. Incluir exige pensar em uma escola em construção e flexível.

É preciso prover mudanças pedagógicas para assegurar o direito de todos à educação. Para tanto, é necessária a oportunidade para reflexão, análise e interpretação de sua própria atuação como docente, visto que, “as pessoas com deficiências só perdem quando os profissionais não são capazes de lhes fornecer as técnicas, estratégias ou ferramentas que as ajudariam a lidar com seus problemas” (KAUFFEMAN, 2007).

Sabemos que a tecnologia é uma ferramenta utilizada, de algum modo, para capacitar funcionalmente pessoas com deficiência, Santomé (2013), afirma que as tecnologias atuam como ferramentas capazes de colaborar no processo de inclusão, gerando novas possibilidades e empoderando grupos que sabem desfrutar dos benefícios que ela oferece. Essa pesquisa deseja olhar como as TDIC podem ser utilizadas em multiletramentos, como um recurso estruturante para os professores integrarem as tecnólogas ao currículo praticado no chão da escola, contribuindo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento sociocognitivo das crianças com deficiência.

## **METODOLOGIA**

O estudo terá abordagem qualitativa, uma vez que ela permite conhecer com mais profundidade a realidade a ser estudada. O contexto desta pesquisa é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, localizada na Zona Norte da cidade, no bairro de Vila Nova Cachoeirinha, possui 15 salas do 1º ao 5º ano e 12 salas do 6º ao 9º ano, são 860 alunos, dividido em 2 turnos, manhã fundamental 2 e tarde fundamental 1.

Os participantes da pesquisa são os professores dos estudantes com deficiência, optou-se por esses profissionais pela parceria e diálogo já estabelecido e por

trabalharemos junto com a pesquisadora no planejamento das atividades propostas desses alunos.

É uma pesquisa básica exploratória, que empregará uma pesquisa-ação, “uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, 2021).

A pesquisadora implementará uma ação formativa para os professores, em que será elaborado um plano de execução, auxiliando as negociações prévias com todos envolvidos, para poder ter a compreensão do trabalho a ser executado e avaliar os resultados obtidos.

Os dados serão coletados através de uma entrevista semiestruturada, sendo efetuada após a ação, também será utilizado o diário de bordo, resumos de reuniões de aprendizagem que contribui para o rigor da pesquisa e confiabilidade dos resultados.

Na análise dos dados empregará um sistema tecnológico de análise qualitativa de dados (Nvivo) a fim de identificar as relações que se estabelecem entre os dados.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta pesquisa está fundamentada no conceito que educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, segundo Pilar Arnaiz Sánchez, abordando que “a educação inclusiva se centra em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos da escola” (SÁNCHEZ, 2005). Também, fundamenta esse conceito a obra de Romeu Kasumi Sasaki, relatando que no processo de inclusão “a sociedade deve adaptar-se às necessidades das pessoas com deficiência” (SASSAKI, 1997).

Para amparar os conceitos de multiletramentos apresentamos as concepções de Roxane Rojo, propondo que as atividades disponibilizadas devem acontecer de acordo com as vivências e o conhecimento de mundo que a criança dispõe, “a pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança” (ROJO, 2012).

Com relação a integração as TDIC, fundamentamos nas ideias de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente, evidenciando que a integração das TDIC ao currículo “propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos” (ALMEIDA, VALENTE, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente momento a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, a pesquisadora está realizando uma revisão sistemática de literatura (RSL) para o levantamento inicial da bibliografia.

Com o objetivo de estabelecer vínculos e dialogar com os participantes foram efetuados dois encontros informais, onde foi apresentado a pesquisa, discutidos sobre as possibilidades da ação, as dificuldades dos participantes e as dúvidas iniciais.

Os participantes indagaram sobre a participação e o envolvimento deles na ação, as propostas que mais surgiram foram na colaboração nos projetos que culminam na mostra cultural da escola.

## CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO

Tomando base esse contexto e a implantação dessas políticas públicas em uma escola municipal, a pesquisadora pois, a investigar como as TDIC colaboram para potencializar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, a partir de uma implementação de uma ação formativa que contribui para o avanço da aprendizagem dos estudantes.

A ação formativa encontra-se em discussão com os envolvidos, no momento a pesquisadora procura estabelecer vínculos e parcerias, propondo nos encontros um tempo de escuta e acolhimento dos anseios e barreiras encontrada no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

O processo de aprendizagem da integração das TDIC à prática pedagógica deve ser contínuo e colaborativo, no qual os sujeitos contribuem na construção de seu próprio conhecimento, mas, para tal, esse processo necessita de investimento, incentivo, vontade própria e um diálogo constante entre os agentes, para que a escola se torne significativa e conectada com a cultura digital.

## AGRADECIMENTO A CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011. Acesso em: abr. de 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012a. Acesso em: abr. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2021.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI, *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Out. 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: *Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003

SILVA, M. da G. M. A desterritorialização e a reterritorialização da educação: corpos e espaços onde habitam. **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos**. São Paulo, n. 1, p. 180-189, 2020. Acesso em: abr. de 2021. Disponível em: [https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos\\_educativos.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf)

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Acesso em: abril. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>

## HIBRIDISMO CRÍTICO: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES CONCEITUAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

Paula Regina Sesso Trevisan

### RESUMO

A presente pesquisa propõe reflexões sobre o conceito de “hibridismo” no processo de ensino e de aprendizagem, partindo de sua denominação como problema: “o que é ensino híbrido e quais são os conceitos e os significados de ‘ensino’ e de ‘híbrido’?” Parte do problema também envolve outras denominações encontradas na literatura (livros e artigos) que empregam denominações variadas e se referem a “ensino híbrido”, “aprendizagem híbrida”, “metodologia híbrida” e “educação híbrida”, aparentemente, sem critérios ou clareza. Ademais, estando o conceito ainda em construção, poder-se-ia justificar não apenas alguma confusão como, também, alguma ausência de preocupação quanto à nomenclatura. A pesquisa sobre o conceito se justifica pela relevância da adequada denominação, que impactam a prática e a qualidade do ensino e da aprendizagem. A partir dessa problematização, a pesquisa se subdivide em temas relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao papel do professor e das tecnologias educacionais. A metodologia aplicada é pautada em concepções teóricas da pesquisa qualitativa, tendo em vista que a proposta, a abordagem e a resposta de um problema retratam e compõem, de forma confiável e rigorosa, a compreensão da natureza de um fenômeno. Portanto, é composta, neste estudo, pelo levantamento e seleção de bibliografia, pela análise de documentos (Pareceres e Diretrizes Gerais emitidos pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE / MEC), Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Revisão Sistemática da Literatura (RSL).

**Palavras-chave:** Hibridismo. Conceito. Ensino. Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, o distanciamento social e o fechamento das escolas por um período (apesar de temporário, longo) ensejou a continuidade do ensino de aulas *on line*, por intermédio de atividades síncronas e assíncronas e avaliações periódicas. Muito antes da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, diversas instituições de ensino – mormente no ensino superior – já ofereciam cursos com parte das aulas presenciais e, outra parte, *on line*, assim como já ofereciam na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Porém, no ensino básico e, especialmente no ensino fundamental, aludidas modalidades não eram comuns, nem mesmo na forma como regulamentada para o ensino remoto emergencial. Surgiram, então, contextos e situações em que foram propostas e transpostas práticas de ensino do ambiente presencial para os ambientes virtuais, sem uma

adequada apropriação das tecnologias e de seu potencial, até mesmo por conta da emergência que se impunha. Assim, expressões como “ensino híbrido”, “educação híbrida”, “aprendizagem híbrida” passaram a ser utilizadas, aparentemente, sem critérios ou clareza. Ademais, estando o conceito ainda em construção, poder-se-ia justificar não apenas alguma confusão como, também, alguma ausência de preocupação quanto à nomenclatura.

Para compreender o hibridismo na educação, deve-se considerar o princípio pelo qual os conceitos surgem de realidades construídas pelos atores sociais. O aprofundamento sobre sua denominação e os conceitos envolvidos nos direciona à compreensão das concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o papel do professor. Não à toa, pesquisas acadêmicas têm sido produzidas e enriquecido o debate sobre seus conceitos, denominação e regulamentação. Em novembro de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou Consulta Pública sobre “Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida”, justificando que:

[...] nova abordagem de aprendizagem híbrida integra as diferentes formas de ensino presencial com atividades em diferentes tempos e espaços, sempre no interesse do processo de aprendizagem, tanto no nível da educação básica quanto da educação superior, em todas as suas etapas, formas e modalidades de oferta. (BRASIL, 2021, p. 4).

Nessa perspectiva, tem-se como princípio não flexibilizar em demasia o conceito de “hibridismo”, sob pena de reduzir a metodologia a uma simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano escolar. O próprio CNE (BRASIL, 2021, p. 3) enfatiza que essa metodologia ou abordagem não se caracteriza como uma modalidade de ensino, como o Ensino a Distância (EAD), tratado no artigo 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O EAD, portanto, já foi e está devidamente regulamentado, como uma modalidade específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial, com todos os seus requisitos, princípios, pressupostos e características estatuídas pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Pelo exposto, cabe-nos neste momento aprofundar-nos no conceito, nas concepções, nas teorias (e práticas a elas relacionadas) e nos documentos públicos para, não apenas, refletirmos sobre o hibridismo, mas, também, adotarmos uma postura propositiva, sobretudo na Educação Básica. É fundamental que toda a comunidade educacional, juntamente com os órgãos públicos regulamentadores proponham um conceito bem delineado, uma nomenclatura precisa, para evitar que a denominação largamente utilizada perca seu significado, seu sentido expressão acabe perdendo significado.

## **METODOLOGIA**



A metodologia aplicada é pautada pelo levantamento bibliográfico das concepções teóricas da pesquisa qualitativa de análise de textos, tendo em vista que a proposta, a abordagem e a resposta de um problema retratam e compõem, de forma confiável e rigorosa, a compreensão da natureza de um fenômeno. Portanto, é composta, neste estudo, pelo levantamento e seleção de bibliografia, pela análise de documentos (Pareceres e Diretrizes Gerais emitidos pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE / MEC), Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Revisão Sistemática da Literatura (RSL), recém iniciada. Os filósofos e educadores que tratam do tema e de seus rebatimentos laterais também serão trazidos no primeiro momento dos estudos.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Importante aspecto que compõe os desafios da educação e da docência é a concepção de ensino e de professor. Tardif (2013) enumera a evolução do ensino escolar moderno em três idades que correspondem, cada uma, a um período histórico particular: (i) a idade da vocação, do século XVI ao XVIII; (ii) a idade do ofício, do século XIX a meados do século XX; e (iii) a idade da profissão, a partir da segunda metade do século XX. Ao contextualizar a linha do tempo e o processo sócio-histórico, traz também problematizações relativas aos resultados de pesquisas realizadas pela OCDE. Alerta que um dos essenciais objetivos da profissionalização é o de valorizar o trabalho – o ensino – junto à sociedade, assim como melhorar substancialmente as condições de trabalho e de remuneração. Porém, na maioria dos países integrantes da OCDE, a remuneração dos professores não aumentou desde os anos de 1990, posto que os aumentos salariais sempre estiveram abaixo dos índices da inflação. Na América Latina, milhares de professores têm empregos instáveis e provisórios, trabalham por dia, meio-dia ou por hora. Contratam-se técnicos – não graduados no ensino superior – para realizar parte do trabalho do professor. Estudos e pesquisas da OCDE mostram tendências ao abatimento, diversificação e emaranhamento da atividade de ensinar, impondo mais obrigações e menos recursos, diminuição do tempo com os alunos, diversificação e desvio das funções, gestão cada vez mais exigente e pesada de alunos do ensino público com dificuldades, crescentes exigências de trabalho como mão-de-obra flexível-eficiente-barata.

Sobre o papel do professor, Almeida (2021), ressalta a importância do papel do professor e o sentido do ensino e da educação. O resgate dessas ideias é mais que oportuno, imprescindível para a conscientização do cenário atual e quais caminhos pretendemos trilhar para os próximos anos:

O falso cenário indica que tudo educa qualquer um, o tempo todo, pela simples, exuberante e brilhante presença da quase infinita quantidade de dados existente no mundo. Sem intermediários. Basta a simples exposição aos dados e à sua embalagem para o consumo fácil, que as massas se esclarecerão.

[...] O que fazer? A função, o papel, a expectativa social, a eficácia relativa, a formação possível, o instrumental cognitivo, as habilidades - tudo está sendo redesenhado. Mas alguns princípios não podem ser relegados à desimportância: como a figura do professor, do educador e o gestor dos sistemas de aprendizagem. Eles não são meros facilitadores, nem tutores para uso das máquinas, nem simples consultores do percurso cognitivo do aluno para atender dúvidas. (ALMEIDA, 2021, p. 146-150)

Freire (1987) defendeu a prática dialógica como conduta essencial para a constituição dos sujeitos e a construção do aprendizado, alertando que só se faz possível a prática educativa dialógica se os educadores acreditarem no diálogo como fenômeno humano capaz que mobiliza a “ação e reflexão”.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 91).

Os conflitos que se têm evidenciado no desenvolvimento das teorias e práticas das modalidades híbridas indicam uma tensão frequente entre a Tecnologia e a Pedagogia. No entanto, a potência das novas tecnologias tem sido supervalorizada, como se essas fossem a razão de ser do ensino e da aprendizagem. Diante deste cenário, há de se valorizar o pensamento pedagógico, especialmente no contexto do hibridismo, de forma a integrar o conhecimento e o saber construídos (em diversos contextos de aprendizagem) para integrar as linguagens, as possibilidades e os recursos que as novas tecnologias proporcionam, como meio, e não como princípio definidor da aprendizagem. Será estudada a figura central do professor nesse contexto assim como a relação entre alunos, professores comunidades e dimensões sociais da aprendizagem.

Tal reconhecimento é essencial para a compreensão do processo de aprendizagem. A aprendizagem já foi, e vem sendo, objeto de estudo e pesquisa científica em áreas da Educação, da Psicologia e da Neuropsicologia, dentre outras. Para Vygotsky, as relações socioculturais do indivíduo são essenciais, inexistindo natureza humana separada do meio em que vive. O sujeito age sobre o meio, é social em sua essência e as origens das formas superiores de comportamento consciente estão nas relações sociais que o sujeito tem com o mundo exterior. Não apenas o mundo psicológico e comunitário ligado ao indivíduo, restrito às questões particulares, mas ao conceito de mundo e das universalidades das relações humanas.

Em suas pesquisas, Vygotsky tinha como objetivo fundamental compreender e explicar o processo pelo qual o sujeito aprende e se desenvolve, assim como a relação desse processo com o meio social. Em suas teorias, enfatizou a função da linguagem e a correlação com a interação com o meio em que se vive, definindo-a como a mais importante mediação – a mediação verbal. Porém, a mediação simbólica e dos signos exercem, outrossim, importante papel no desenvolvimento humano. Os sistemas simbólicos são as estruturas articuladas e sistematizadas dos

signos. Portanto, ao aprender e internalizar, por exemplo, as letras e as palavras (signos), o sujeito desenvolve suas articulações e as sistematiza, passando para a linguagem (sistema simbólico), interagindo e desenvolvendo-se cultural, social e intelectualmente. A mediação entre aluno-conhecimento-tecnologia perpassa pelo professor, devendo trazer o valor cultural da tecnologia (como bem construído pelo homem) e sua concepção e utilização como linguagem, não reduzida a mera “ferramenta”.

Na literatura, transcende a ideia de que na educação as possibilidades de uso da tecnologia e as preocupações pedagógicas advém de problemas originários das aulas que permanecem essencialmente as mesmas, mesmo após a introdução da tecnologia digital (Papert, 1994). Uma ideia de que os computadores se tornam um fim em si mesmos, ou são vistos puramente como “técnica”. Conceber a tecnologia como construção cultural e linguagem humana torna o seu emprego mais eficiente para o fim que se busca na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano.

Para Freire (1993), o uso da tecnologia na educação deve ter o caráter de práxis tecnológica, já que a tecnologia é impregnada de ideologia. Portanto, primeiramente identificar as bases das práticas tecnológicas para, então, buscar e compreender as reais justificativas do seu emprego, evitando e até impedindo a potencial ou eventual manipulação político-pedagógica dos ambientes e meios tecnológicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **DIRETRIZES GERAIS SOBRE A APRENDIZAGEM HÍBRIDA**. 2021. DISPONÍVEL EM: [TEXTO REFERÊNCIA EDUCAÇÃO HÍBRIDA \(MEC.GOV.BR\)](#) . ACESSO EM: OUTUBRO, 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **RESUMO TÉCNICO DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021**.

BRASÍLIA: MEC, 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOWNLOAD.INEP.GOV.BR/PUBLICACOES/INSTITUCIONAIS/ESTATISTICAS\\_E\\_INDICADORES/RESUMO\\_TECNICO\\_CENSO\\_ESCOLAR\\_2021.PDF](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). ACESSO EM: OUTUBRO, 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **DIRETRIZES GERAIS SOBRE A APRENDIZAGEM HÍBRIDA**. 2021. DISPONÍVEL EM: [TEXTO REFERÊNCIA EDUCAÇÃO HÍBRIDA \(MEC.GOV.BR\)](#) . ACESSO EM: OUTUBRO, 2022.

ALMEIDA, FERNANDO JOSÉ. PENSATA 19. 2022. **TEXTO DE APOIO À DISCIPLINA “HIBRIDISMO CRÍTICO”**, LECIONADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.

ALMEIDA, FERNANDO JOSÉ; ALMEIDA, MARIA ELIZABETH B. DE; SILVA, MARIA DA GRAÇA M. DA. (ORGS). **NUVENS E REDES : “QUANTOS NÓS, DENTRO DE NÓS”?** SÃO PAULO : EDUC, 2021.

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1993.

PAPERT, SEYMOUR. **A MÁQUINA DAS CRIANÇAS: REPENSANDO A ESCOLA NA ERA DA INFORMÁTICA.** 2. ED. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1994.

TARDIF, M. A PROFISSONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS TRINTA ANOS: DOIS PASSOS PARA A FRENTE, TRÊS PARA TRÁS. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.** 34, (123), ABR.-JUN. 2013. P. 551-571. DISPONÍVEL EM:  
[HTTPS://WWW.SCIELO.BR/J/ES/A/LTDRGZFYGFFWJjQSF4vM6vs/?LANG=PT](https://www.scielo.br/j/es/a/LTDRGZFYGFFWJjQSF4vM6vs/?lang=pt) ACESSO EM: OUTUBRO, 2022.

VIGOTSKY, L.S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE.** SÃO PAULO: LIVRARIA MARTINS FONTES EDITORA LTDA, 1998.

## ENGAJAMENTO DO ALUNO NO ENSINO SÍNCRONO À DISTÂNCIA: INVESTIGANDO O POTENCIAL DA MEDIAÇÃO DOCENTE DIFERENCIADA

George Ricardo Stein

### RESUMO

A pandemia da Covid19 trouxe uma série de desafios para a atuação docente, destacando-se a exigência de novas formas de atuar que foram exigidas dos docentes que em caráter emergencial tiveram que desenvolver habilidades para lecionar de maneira síncrona em ambientes virtuais. Investigações focadas nesses desafios apontaram a falta de engajamento por parte dos alunos e o desafio dos professores em atuarem como mediadores em ambiente virtual. Também durante o período da pandemia, Stein (2022) propôs um constructo teórico de mediação docente diferenciada que, em pesquisa na Educação Básica, indica uma melhoria na relação professor-aluno. Esta pesquisa propõe uma revisão da literatura para investigar o estado da arte em formação docente para lecionar na Educação Básica com foco em mediação síncrona em ambientes virtuais, especificamente em competências de autoconhecimento e diferenciação pedagógica, conforme proposta da mediação docente diferenciada. Referenciada em Almeida, Masetto, Shulman e Vygotsky, entre outros, intenciona-se criar um referencial teórico e direcionar uma investigação subsequente sobre o engajamento do aluno que subsidie uma proposta de formação continuada em mediação diferenciada em ambientes virtuais para docentes.

**Palavras-chave:** Ensino à Distância, Engajamento, Ensino Híbrido, Formação Docente, Mediação Docente

### INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid19 teve um impacto significativo na Educação: medidas sanitárias obrigaram a interrupção das aulas presenciais, criando a urgência de se desenvolver um Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na Educação Básica foram observados: perda de aprendizagem, evasão e abandono escolar, impactando 1,6 bilhão de alunos (UNICEF, 2021). Os docentes foram obrigados a lecionar por meio de tecnologias, metodologias e dinâmicas para as quais não estavam preparados. No Brasil, pesquisas sobre os impactos da Covid19 evidenciaram alunos com maior cansaço, menor participação e menor engajamento nas aulas on-line em relação as aulas presenciais. No que tange aos docentes, o impacto do ERE também foi negativo: falta de engajamento do aluno, reticência dos alunos em ligar a câmera, rendimento menor das aulas e perda dos alunos ao longo do curso (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020; IWATA NETO, 2021). Tantos os docentes, quanto os alunos perceberam a criticidade necessária para repensar a dinâmica das aulas e os próprios docentes reconheceram a demanda por se tornarem melhores mediadores da aprendizagem em ambiente virtual (IWATA NETO, 2021).

Também durante a pandemia, surge o constructo teórico de mediação docente diferenciada (STEIN, 2022) como uma proposta de formação docente, com ênfase em mediação, com potencial de melhoria na relação professor-aluno, combinando competências relacionadas ao autoconhecimento e à diferenciação pedagógica. Esta pesquisa se propõe a identificar, evidenciar e analisar abordagens para o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação em aulas síncronas em ambiente virtual que considerem competências relacionadas ao autoconhecimento docente e à diferenciação pedagógica. Objetiva-se identificar o histórico e analisar o potencial de se aplicar a mediação docente diferenciada síncrona como formação continuada com intencionalidade para melhorar o engajamento de alunos em ambientes virtuais.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa está em fase de planejamento: será realizada por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com o intuito de identificar o estado da arte em mediação docente em ambiente virtual, com recorte específico para formação docente em mediação com desenvolvimento de competências associadas ao autoconhecimento docente. A RSL se dará em bases de dados do *Education Resources Information Center* (ERIC), do Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, do Portal de Periódicos da Capes, bem como de referências disponíveis na Web of Science.

Além de uma análise quantitativa a respeito do número de textos com os respectivos temas e as pesquisas que consideram o relacionamento de dois ou mais temas, serão realizadas análises qualitativas por meio de leitura flutuante (BARDIN, 1977) visando uma depuração dos textos que passarão por uma leitura e análise mais aprofundada por meio de unidades temáticas definidas e categorizadas (GIL, 2008), com o auxílio do software NVivo 12 Plus.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

A mediação docente é ação responsável de professores que criam experiências externas de aprendizagem que proporcionem condições para que seus alunos atribuam significados e sentidos, necessários para a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). A mediação significativa apoiada por tecnologia passa por um domínio dos recursos tecnológicos por parte dos professores que devem entender como o aluno aprende e bem como reconhecer o momento propício de atuar para promover o engajamento e a aprendizagem do aluno (ALMEIDA, 2000).

Uma vez que os indivíduos são distintos, para se ter uma equidade de acesso à educação de qualidade, necessita-se da diferenciação do ensino adequada às diferenças existentes entre os alunos (TOMLINSON et al, 2003). Portanto, professores habilitados devem compreender que a personalidade dos estudantes influencia a aprendizagem (SHULMAN, 2016).

O professor, no papel de mediador da aprendizagem, deve estar consciente de sua subjetividade e de como suas diferentes experiências e estruturas mentais

impactam sua atividade docente. A subjetividade de cada professor faz com que seja uma ponte específica e cada professor será uma ponte distinta.

As análises encetadas por Stein (2022) indicam que a mediação docente diferenciada teve influência positiva na relação professor-aluno (STEIN, 2022) e pode ser uma abordagem a ser desenvolvida e investigada para melhoria da prática docente e do engajamento do aluno em aulas síncronas em ambientes virtuais.

## DISCUSSÃO

Com a RSL intenciona-se investigar bases teóricas que indiquem uma jornada maior para, baseado na mediação docente diferenciada (STEIN, 2022), propor um conjunto de competências e uma abordagem de formação docente continuada em mediação diferenciada em ambientes virtuais. Conforme os resultados das análises a serem realizadas pretende-se avançar nessa direção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Informática e formação de professores**. SEED/MEC, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. A crise educacional gerada pela Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (org.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARBOSA, A.M.; VIEGAS, M.A.; BATISTA, R.L. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus**, v.25, n. 51, jul./out. 2020, p. 255-80

FERREIRA, D.H.; BRANCHI, B.A.; SUGAHARA, C.R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v.12, n 1 (Sup.), dez. 2020, p. 19-29.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IWATA NETO, T. **Modelo híbrido na educação superior: os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/24837> Acesso em: 12 maio 2022.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *IN*: MASETTO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, São Paulo: PUCSP. 2006.

SHULMAN, L.S. **What teachers should know and be able to do**. Arlington, VA: National Board for Professional. Teaching Standards, 2016.

STEIN, G.R. **Mediação docente diferenciada**: uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia diferenciada a serviço da relação professor-aluno. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/25797> Acesso em: 12 maio 2022.

TOMLINSON, C.A. et al. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 27, n. 2-3, p. 119-145, 2003.

UNESCO. **Resuming or Reforming**: Tracking the global impact of the COVID-19 pandemic on higher education after two years of disruption. UNESCO / IESALC. Caracas, Venezuela, 2022. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2022/05/18/report-reveals-the-state-of-higher-education-two-years-on-from-the-disruption-of-covid-19/>. Acesso em: 12 maio 2022.

UNESCO, UNICEF. **O estado da crise global da Educação**: um caminho para a recuperação. Washington, D.C. World Bank Publications, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-global-education-crisis>. Acesso em: 12 maio 2022.

VYGOTSKY, L.V. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES**

---

## AS DIMENSÕES DA JUSTIÇA CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

Flávia Piccoli, Branca Jurema Ponce.

### RESUMO

Esta investigação tem como objetivo analisar a formação de Licenciandos em Química, buscando compreender como a inclusão é abordada e qual a sua contribuição efetiva na prática docente. Entendemos que no contexto atual da educação, em que temos em nossas escolas uma grande diversidade de alunos e, com isso diferentes formas de aprender, é fundamental formar professores de química que vislumbram uma educação inclusiva e que realmente estejam voltados para criar condições de que todos os estudantes presentes em suas salas de aula aprendam. A investigação proposta neste projeto terá natureza qualitativa e será organizada no formato de um estudo de caso por se propor estudar um curso de formação de professores de química. A coleta de dados será feita através de diferentes fontes. Primeiramente pela análise da grade curricular de um curso de licenciatura em química, visando as disciplinas que estão relacionadas à inclusão e às práticas pedagógicas. Após, realizaremos uma entrevista focalizada com alguns licenciandos em química, que serão analisadas através da análise de conteúdo. Dessa forma, entendemos que a coleta e o tratamento de dados ocorrerão por triangulação. Espera-se que no decorrer desta investigação, possamos encontrar nas três dimensões da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência) as respostas para a construção de uma formação de docentes de química pautada na inclusão de todos os estudantes presentes nas escolas.

**Palavras-chave:** Licenciatura em química; Currículo das licenciaturas em química; Educação inclusiva.

### INTRODUÇÃO

Um estudo feito por Silva e Carneiro (2022), mostra que a formação de professores de química tem sua base pautada na racionalidade técnica e ainda hoje os cursos buscam conduzir a licenciatura para diversos caminhos, deixando a docência em segundo plano.

Segundo Maldaner (2013) temos uma estrutura de formação docente que pouco contribui para formar professores de química, já que parece mais uma formação de bacharéis com vestígios da presença de teorias pedagógicas, que pouco ou em nada se articulam com os conhecimentos químicos. De fato, essa articulação, em geral, vai ocorrer nas disciplinas de estágios obrigatórios que estão alocadas do meio para o final do curso, dificultando a conexão entre os conceitos a ensinar e as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas.

Quando olhamos para a educação inclusiva, tem-se ainda a indicação de algumas dificuldades para se materializar práticas pedagógicas que gerem inclusão, por conta de uma carência de seu estudo nos processos formativos (REYES; MARASCHIN; LINDEMANN, 2022). Em função disso, as formações de professores de química precisam se reformular para que seus docentes cheguem às salas de aula melhor preparados e com possibilidades de construir um ensino de química inclusivo.

## **METODOLOGIA**

A investigação proposta neste projeto terá natureza qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2010) e, será organizada no formato de um estudo de caso (YIN, 2001). Iniciaremos com uma pesquisa exploratória (GIL, 2008) e, análise bibliográfica sobre os temas apresentados neste projeto, para conhecimento e definição mais detalhada do campo de estudo.

A coleta de dados será feita através da análise documental (CHIZZOTTI, 2017) da grade curricular de um curso de licenciatura em química, com foco nas disciplinas relacionadas à inclusão e às práticas pedagógicas. Após, realizaremos uma entrevista focalizada (BELL; LOPES; MORAES, 2008), com alguns licenciandos do curso de licenciatura em química escolhido para o estudo. Essas entrevistas serão analisadas por análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo Maldaner (2013), os professores formadores nos cursos de Licenciatura em Química têm se comprometido pouco com a formação dos seus alunos, futuros professores, e com sua própria autoformação, atribuindo a responsabilidade da formação pedagógica para outros que não eles. Dessa forma, tem-se a impressão de que ocorrem duas formações distintas, uma em química e outra em pedagogia.

Não podemos aceitar que ainda hoje, o conhecimento e domínio da química seja intelectualmente elitizado e, para que o ensino de química cumpra seu papel social é necessário que todos o dominem, independente das condições de aprendizagem que tenham. Por essa razão, a educação escolar tem papel relevante, mas sua função social somente será alcançada se ela caminhar na contramão da seletividade social e do acirramento de fraturas sociais (GATTI et al., 2019), mostrando aos estudantes que eles têm valor independente de sua origem, cor, raça, gênero, história, posição social e/ou dificuldades cognitivas.

Pensando na formação de professores, neste caso em específico a formação de professores de química, tem-se cursos com pouca formação pedagógica e política, no sentido de também formar professores que sejam críticos e que busquem um

ensino de química que provoque a reflexão para a construção de uma sociedade respeitosa.

Nessa perspectiva, a justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas, ela prevê também a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida (PONCE, 2018). O conceito de justiça curricular proposto por Ponce, traz como seus pilares o conhecimento, o cuidado e a convivência, que se entende como pilares básicos para uma educação química que inclua a diversidade dos estudantes.

Ponce e Araújo (2019) definem as três dimensões da justiça curricular como: o conhecimento para permitir a compreensão e obter o domínio do mundo natural e subsidiar a criação de formas de subsistência, protegendo e melhorando a vida; o cuidado, que inclui as boas políticas públicas de formação e de contratação dos profissionais, os cuidados dispensados pelas redes de proteção aos mais vulneráveis, boas condições dos espaços e com a consideração dos tempos escolares; a convivência para criar uma cultura de debate e respeito ao outro.

Neste sentido, Silva e Carneiro (2022) defendem um ensino da Química como subsídio para o direito de o aluno reconhecer-se socialmente desigual e procurar mecanismos de superação dessa desigualdade que o subalterniza e, para isso necessita-se de uma formação cidadã pautada na compreensão e reflexão crítica do mundo em que está inserido. É preciso pensar em uma formação de professores de química que se questionem sobre como propiciar uma formação crítica para seus alunos, uma formação que desenvolva sua identidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A justiça curricular nos faz pensar em uma sala de aula como uma grande democracia, onde devemos aprender e ensinar a respeitar e ouvir a opinião do outro. Nas dimensões da justiça curricular pode-se pensar um ensino inclusivo, já que ela se preocupa não só com toda a diversidade de estudantes, mas também com os professores, suas formações, políticas públicas e currículos que visam a construção de uma vida digna.

Esperamos que esta investigação encontre nas três dimensões da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência) as respostas para a construção de uma formação de docentes de química pautada na inclusão de todos os estudantes presentes em sala de aula.

## **CONCLUSÕES**

Contudo, entendemos a importância de ensinar conteúdos, mas consideramos que é indispensável mostrar aos alunos que esses conteúdos podem ser um meio valioso para que eles acessem todos os espaços a que eles nem sabem que têm direito.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 2016.
- BELL, J.; LOPES, M. F.; MORAES, A. L. C. **Projeto de pesquisa guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: PFAFF, N.; WELLER, W. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18 , n. 3 , p. 785 - 800 , set./dez. 2018.
- PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE. **Revista e-Curriculum**, v.17, n. 3 , p. 1-45, jul./ set. 2019.
- REYES, A. J. A.; MARASCHIN, A. A.; LINDEMANN, R. H. Inclusão no Ensino de Química nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Química (SBQ) (2015-2020). **Revista Insignare Scientia**, v.5, n.2, 21-38, 2022.
- SILVA, W; CARNEIRO, C. Formação de professores de química no brasil: formar para a docência ou para a indiligência pedagógica? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v.8, n. 25, p. 263-276, 2022.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. Bookman, São Paulo, 2001.

## A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

José Sérgio Dias

### RESUMO

A pesquisa analisou a proposta da linguagem artística Música no componente curricular Arte, expresso na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), tomando como crivo crítico a pedagogia freireana - que tem no horizonte a humanização e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é a referência desta pesquisa. Com abordagem qualitativa, adotamos como procedimentos de investigação a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a realização de entrevista semiestruturada. Para responder à questão: Como construir práticas de ensino musical emancipatórias apesar da prescrição expressa na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de um paradigma neotecnista? além da análise de documentos, foi apresentado um caso ilustrativo que demonstrou uma prática de educação musical numa escola da rede pública estadual de ensino da cidade de São Paulo. Buscou-se compreender como essa experiência contribuiu para uma educação humanizadora com base nas categorias: diálogo, autonomia e criatividade, conceitos presentes na pedagogia de Paulo Freire, apontando possíveis caminhos para a reorientação de práticas de educação musical nesta etapa da educação básica. Os resultados obtidos demonstraram que a contribuição da música, pautada no diálogo e na valorização da autonomia do educando, auxiliou o desenvolvimento crítico dos estudantes, suscitando neles uma forma ativa, consciente e sensível de estar no mundo. Esta dissertação demonstra a necessidade da arte musical como elemento indispensável para a construção de uma educação emancipatória, comprometida com a transformação do ser humano.

**Palavras-chave:** educação musical; Base Nacional Comum Curricular; Paulo Freire; práticas de ensino musical; Ensino Médio

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base - Ensino Médio.** 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_e\\_mbaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar,** 4 a ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira.** 10. ed. rev. e atual. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 69ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

# GESTÃO PRIVADA DE ESCOLAS PÚBLICAS: ESTUDO DA CONSTITUCIONALIDADE DE EDITAL DE CREDENCIAMENTO PUBLICADO NO PARANÁ

Mariana Vilella

## RESUMO

Proposta de transferência da gestão de escolas públicas para a iniciativa privada vêm ganhando peso no Brasil. O Estado do Paraná publicou em 2022 um edital para contratação de empresa especializada em gerenciamento de escolas. O presente trabalho, ainda em andamento, propõe o estudo do edital à luz da legislação pertinente.

### Palavras-chave

Escola pública; gestão; iniciativa privada; edital; inconstitucionalidade.

## INTRODUÇÃO

O Governo do Estado do Paraná publicou em 2022 um edital para contatar empresa privada para realizar a gestão administrativa de 27 escolas públicas. A hipótese deste trabalho é que a proposta contraria as previsões constitucionais de transferência de recursos públicos para instituições privadas, no tema da educação.

## METODOLOGIA

A metodologia é o estudo de caso, com uso do procedimento de análise documental. Os documentos analisados e comparados são: (i) o Edital de Credenciamento nº 02/2022, disponibilizado no site [paranaeducacao.pr.gov.br](http://paranaeducacao.pr.gov.br); (ii) a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; (iii) a Constituição Federal de 1998 e (iii) a Lei 14.133/2021 (LDB), que estabelece as normas gerais de licitação e contratação pela administração pública. O edital será examinado à luz dessa legislação e de conceitos referentes à gestão escolar.

## SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial do trabalho é principalmente legislativo. Três leis fundamentais para o exame da relação entre o público e o privado na educação serão examinadas: a Constituição Federal (BRASIL, 1998), a LDB (Brasil, 1996) e Lei de Licitações e Contratos (BRASIL, 2021).



Os conceitos básicos que vão fundamentar a análise são os de gestão democrática e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas. Eles foram investigados em minha tese de doutorado: “Autonomia pedagógica da escola na história das ideias e políticas públicas da educação brasileira (VILELLA, 2022).

## **RESULTADOS**

## **E**

## **DISCUSSÃO**

Da análise realizada até o momento extraem-se algumas considerações preliminares:

- A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê no Art. 213 uma hipótese de transferência de recursos públicos para escolas privadas, mas especifica que as instituições devem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas, portanto, sem fins lucrativos.
- No caso do Edital do Governo do Paraná em exame, o que o documento chama de “execução da gestão administrativa” da escola, ao se investigar as atividades que serão realizadas pela empresa privada, descritas no próprio edital, vê-se que elas envolvem atividades de cunho pedagógico, como o “desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores”, ou “prestação de serviços de supervisão e apoio a gestão pedagógica que envolve o cumprimento das metas...”, o que parece ensejar delegação de atividades de cunho pedagógico para empresa privada.
- A contratação de empresas para prestação de atividades não finalísticas, ou seja, que não se referem propriamente às atividades de educação, como limpeza, segurança, manutenção etc., é possível, desde que obedeça à legislação brasileira sobre contratos administrativos e que mantenha na equipe escolar a centralização das decisões de gestão operacional da escola. Isso porque a LDB (Brasil, 1996) garante à escola pública brasileira progressiva autonomia, não separando as atividades pedagógicas das financeiras e administrativas, às quais são igualmente parte da ideia de autonomia na gestão escolar. Há ainda a obrigação de que a gestão seja democrática, ou seja, realizada com a participação da comunidade escolar, em instâncias colegiadas.

## **CONCLUSÕES**

O sentido que se pode extrair da construção histórica dos conceitos de autonomia e gestão democrática na legislação educacional brasileira impõe limites à transferência de gestão do público para o privado. Um exame preliminar do projeto do Governo do Paraná, que engloba atividades administrativas, pedagógicas e de gestão de recursos humanos, parece demonstrar que a proposta não é compatível com a legislação educacional brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.133**, de 1º de abril de 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 out. 2021.

VILELLA, Mariana. **Autonomia pedagógica da escola na história das ideias e políticas públicas da educação brasileira**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

# CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EQUIPAMENTO DE APOIO AO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Tania Perfeito Jardim

## RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa em desenvolvimento “Estudo das interlocuções entre os conteúdos educativos apresentados no Centro de Educação Ambiental (CEA) do Sesc Guarulhos e a Educação Formal”. O trabalho analisa esse diálogo sob a perspectiva da educação ambiental crítica, do currículo democrático e da participação cidadã. Para tal, algumas aproximações foram realizadas como relacionar os CEAs com o Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente com a meta 6, estratégia 6.4 do PNE. O estudo investiga ainda as relações entre justiça curricular, Agenda 21 e Agenda 2030. Destaca conexões entre o currículo escolar e projeto político pedagógico de equipamentos de educação ambiental, identificando pontos de apoio ao extrapolar do currículo formal prescrito para um currículo vivido. Em uma perspectiva emancipatória, acredita-se que os CEAs possam contribuir com a expansão do currículo escolar ao colaborar com elementos educativos que estimulam a leitura de mundo a partir dos fenômenos socioambientais buscando assim, sensibilizar para o exercício da cidadania planetária.

**Palavras-chave:** centro de educação ambiental; interpretação ambiental; justiça curricular; cidadania planetária.

## INTRODUÇÃO

Os Centros de Educação Ambiental (CEAs) foram formalizados em 1993 pelo então Ministério da Educação e Cultura como produto resultante do I Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental, realizado na cidade de Foz do Iguaçu – PR. Na literatura existem diversos conceitos que definem estes centros. Observa-se que no decorrer do tempo a ação educativa distanciou-se do ensino formal, como foi inicialmente preconizado nestes espaços, passando a adotar práticas do ensino não formal. DEBONI (2004), sintetiza as dimensões que caracterizam projetos ou iniciativas que propõem constituir um CEA: espaço, equipamento e entorno; equipe educativa; projeto político pedagógico; estratégias de sustentabilidade.

Na atualidade, o aumento de exposições de ciências, meio ambiente e a proposição de centros de educação ambiental nas unidades do Sesc buscam provocar as pessoas para as questões socioambientais. Mas e quanto ao público escolar, que representa boa parte dos visitantes, de fato os conteúdos contribuem como apoio à educação formal? Como?

A justiça curricular, um conceito e uma prática em construção, vê no currículo escolar um meio para superação das desigualdades, sendo o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática suas dimensões, como estabelece PONCE (2018).

Pode-se notar aproximações entre os documentos orientadores da área socioambiental com as dimensões da justiça curricular, pois ambos apontam como caminho a importância do cuidado integral, da democracia e do fortalecimento do conhecimento na busca pela justiça social.

A Agenda 21, cap. 36.3, propõe a reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, destacando sua fundamental importância para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão.

Analisando o PNE, meta 6 e estratégia 6.4, é possível compreender que instituições de educação não formal, podem contribuir para o fortalecimento da proposta do ensino em tempo integral, uma vez que o PNE reconhece que os conhecimentos desenvolvidos pela escola, embora constituam importante parte do patrimônio cultural, não esgotam o conjunto de saberes necessários para uma participação atuante na sociedade contemporânea; entende que a variedade de oportunidades de aprendizagem está na diversidade dos espaços e na ampliação de tempos, em articulação com o território, com organizações da sociedade civil, com a comunidade e a família.

Na educação ambiental crítica, não deve existir dissociação dos aspectos biológicos ecológicos dos político-sociais, LIMA (2009) reforça que há um caráter estrutural e civilizatório na crise ambiental com necessidade de respostas transformadoras tanto políticas quanto éticas.

A articulação entre educação e desenvolvimento sustentável implica avançar nas concepções e nas pautas políticas setoriais e intersetoriais, visando a partir de uma concepção ampla formar cidadãos capazes de atuar crítica e autonomamente, no enfrentamento da desigualdade social e diferentes formas de exclusão, da destruição do meio ambiente e da falta de qualidade de vida da população.

## **SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste resumo, os documentos PNE (2014-2024), AGENDA 21, AGENDA 2030 foram bases para as discussões. A abordagem sobre CEA e educação ambiental foram respaldadas por LIMA e DEBONI. Para refletir sobre os caminhos da justiça curricular PONCE e CHIZOTTI.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa possui natureza básica qualitativa, estabelecendo relações entre variáveis de forma descritiva. Contará com procedimentos bibliográficos, documentais e estudo de caso. Será acrescida a aplicação de pesquisa a professores e agentes de educação ambiental com vistas a descobrir formas de ampliar o diálogo qualificado entre escola e CEA. Objetivando colaborar com maior sustentação às questões deflagradas pela pesquisa e maior potência de sensibilização socioambiental, haverá o desenvolvimento de metodologia e/ou material considerando aspectos do hibridismo curricular.

## **RESULTADOS**

Pôde-se perceber que existem aproximações, convergências e complementaridades no campo do currículo e da educação ambiental. A educação, tanto formal e como não formal, podem trazer conhecimentos que sensibilizam, provocam e emancipam, criando a consciência da responsabilidade cidadã - cidadania planetária, conceito este que se sustenta na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial, na qual todos são habitantes de uma única casa, todos devem ser uma única nação.

## **CONCLUSÕES**

O espaço das discussões socioambientais deve estar permeando todo o currículo escolar; e a implementação da educação integral pode conferir uma oportunidade para a experimentação de vivências socioambientais.

Muitas são as aproximações entre educação formal e educação ambiental. A exemplo, a primeira questiona a supressão do papel do Estado por meio da crítica ao neoliberalismo, que desampara os cidadãos em seus direitos fundamentais e a segunda alerta sobre o perigo de desconsiderar o poder da iniciativa privada, que em nome do acúmulo de riquezas, atropela as interações socioambientais, a capacidade de suporte do meio ambiente e o cuidado na sustentação de vida na Terra.

A busca por uma visão decolonial torna-se fundamental e para alcançá-la há de se compreender a história brasileira e as formas de dominação ainda presentes. Hábitos culturais deletérios ainda prevalecem em um país onde a terra sempre foi mercadoria e onde seu povo continua explorado e subjugado ao poder de nações que saqueiam seu patrimônio natural.

Observa-se em relação à sustentabilidade que há de se buscar um modelo de convivência entre os seres humanos e entre estes e a natureza que seja mais equilibrado social e ambientalmente. Neste modelo, a escola e as instituições culturais têm papéis fundamentais como territórios de aprendizagem, espaços de discussão e formação.

## **REFERENCIAS**

ABREU, J.; GADOTI, M.; PADILHA, P. R. (Organizadores). **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. 1ª edição. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Agenda 21 brasileira.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável Preâmbulo. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>.

BOFF, Leonardo. Crítica ao modelo padrão de sustentabilidade. **Ecodebate**, 2022. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2012/02/09/critica-ao-modelo-padrao-de-sustentabilidade-artigo-de-leonardo-boff>. Acesso em: 17 de junho de 2022.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

DEBONI, F. **Histórico, classificação e análise de Centros de Educação Ambiental no Brasil**. Dissertação de mestrado 2004. São Paulo: ESALQ Piracicaba, 2004

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 2 ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.

LIMA, G. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zptgr/?lang=pt>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAUJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, p. 1045-1074, 2019.

\_\_\_\_\_. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

POPULAR, Participação. O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: **Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. 2014.

VIEIRA, Solange Reiguel; DE SOUZA, Ângelo Ricardo; TORALES-CAMPOS, Marília Andrade. Análise da sexta meta do Plano Nacional da Educação à luz de indicadores de monitoramento e avaliação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1368- 1386, 2020.