

Ana Patrícia Sá Martins
Ana Lúcia Cunha Duarte
Kallyne Kafuri Alves
(Orgs.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS ESCOLARES EM DEBATE

produção de pesquisas no contexto de desafios
da educação brasileira



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE
Mestrado Profissional
em Educação



© copyright 2022 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Formação de Professores e Práticas Escolares em debate: produção de pesquisas no contexto de desafios da educação brasileira

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

MARTINS, Ana Patrícia Sá. DUARTE, Ana Lúcia Cunha. ALVES, Kallyne Kafuri (orgs.). Formação de Professores e Práticas Escolares em debate: produção de pesquisas no contexto de desafios da educação brasileira. UEMA. Editora UEMA 2022. 190 p.

ISBN: 978-65-89821-74-8

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Práticas escolares. I. Martins, Ana Patrícia Sá. Duarte, Ana Lúcia Cunha. Alves, Kallyne Kafuri.

II. Título

CDU: 37.013(81)

O conteúdo dos capítulos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial dos organizadores e nem do Conselho Editorial da Editora UEMA.

EDITORA UEMA
Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís - MA
www.editorauema.uema.br - editora@uema.br



Dedicamos este e-book a todas as pessoas que têm colaborado para fortalecer a produção de pesquisas em educação: estudantes, professores(as), instituições de educação e universidade. Em meio a retrocessos, desenvolver pesquisas, especialmente na educação, também é uma forma de re-existência e resistência!

AGRADECIMENTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Agradecemos ao Governo do Estado do Maranhão, por meio da Universidade Estadual do Maranhão, especialmente o Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional, por possibilitar a divulgação das pesquisas realizadas por mestrandos, seus orientadores e as instituições parceiras. Agradecemos ainda a todas as instituições de educação básica, que permitem e possibilitam o desenvolvimento de pesquisas junto ao corpo escolar. A obra expressa contribuições à educação brasileira, que focaliza, neste volume, pesquisas voltadas à formação de professores e às práticas escolares no contexto da região brasileira em relação aos desafios da educação nacional.

APRESENTAÇÃO

Este E-book foi elaborado com mãos e corações apaixonados por formação de professor e por todos os desafios que lhe constituem, entre pluralidade, diferenças e similitudes do campo de ação docente. Ele tem como base a assertiva de que a profissão docente não pode ser compreendida como uma atitude espontânea e natural, mas como uma forma de fazer, aprendida, refletida, crítica, criativa e culta. Nessa perspectiva compreende que há diferentes modos de ensinar, segundo os países e a época, e que os métodos de ensinar variam no decurso das gerações, à medida que a estrutura e os ideais da sociedade mudam, assim como a expansão dos estudos da mente e da aprendizagem. O século XXI já demonstrou os inúmeros movimentos e enfrentamentos que se apresentam para esta categoria, incluindo aí a avançada expansão tecnológica.

Nesse sentido, ele parte do princípio de que ser professor na Sociedade do Conhecimento é uma atividade baseada em conhecimentos de diferentes naturezas, caminhos e linguagens, em um mundo educacional complexo e que deve se assentar em vertentes inclusivas e culturais. Portanto, este livro digital tem o papel de colaborar na discussão sobre formação de professor, inicial e continuada, na perspectiva de que não é tarefa muito fácil tratar de formação de professores, programas, currículos, saberes e práticas docentes diante das diversidades e exigências da educação como aluno e professor, atualmente. A complexidade da área e dos atravessamentos de cada entorno social, político e econômico dos ambientes educativos sempre exigiram de seus agentes e intervenientes uma leitura e compreensão destas mudanças para atendimento dos desafios que se colocam para a educação, os espaços educativos e para a comunidade escolar.

A partir dessa realidade, este E-book persiste através de uma necessária construção de um estado da arte relativo às temáticas estudadas e das pesquisas feitas fora ou dentro dos muros de escolas e outros espaços não

escolares, expondo em seus capítulos a ideia da importância do ensino e da profissionalização alicerçada com uma instrumentalização docente para lidar com a espacialidade multifacetada do cenário profissional de seu espaço de ação. Considera, nesse contexto, que o trabalho do professor não se resume em transmitir conhecimentos ou habilidades porque nesse saber estão incluídos conceitos fundamentais para a codificação e decodificação dos símbolos e imagens da realidade. Assim, percebe que não há como melhorar o desempenho do aluno sem melhorar a formação do professor nessa caminhada rumo à construção da capacidade de pensamento independente pelo aluno.

Portanto, estamos diante de um convite ao estudo e reflexão de pesquisadores interessados em debater diferentes aspectos da educação sobre formação de professor, compreendendo que novos paradigmas de pesquisa e novos métodos e abordagens de estudo estão se abrindo. Um convite a perceber que as conclusões dessas pesquisas podem ajudar a pensar, a repensar, a reposicionar ou a seguir na compreensão sobre ensinar e aprender como uma linda experiência de mediação.

Boa leitura!

Prof.^a Dra. Iris Maria Ribeiro Porto
Prof.^a Dra. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues
São Luís, Março/2022

PREFÁCIO

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

(FREIRE, 1993, p. 20).

Na compreensão freireana, a formação permanente é consequência do reconhecimento que o ser humano tem de sua finitude e incompletude. Ao tomar consciência de seu ser, finito e incompleto, pode buscar, sempre, construir-se na história, para “ser mais”. Nesse sentido, entendemos que, além das políticas que incentivam a formação permanente dos(as) docentes e dos(as) alunos(as), encontramos a compreensão da própria natureza humana que traz como essência a dialética entre o ser, o estar sendo e o vir a ser.

Aprendemos com o patrono da educação brasileira que é da natureza do(a) educador(a) e da educação o ser sempre mais, ao buscar construir-se permanentemente na história e na sociedade, por isso a premência da formação permanente, não como algo que vem de fora para dentro, mas como um movimento que nasce no interior do ser e expande-se para o fazer exterior.

Conforme argumentado por Freire (2011, p. 155), acreditamos que, para uma boa prática de ensino e aprendizagem, professores(as) precisam buscar sua própria libertação e trabalhar na libertação junto com os(as) educandos(as). Para isso, contam com o poder da palavra como instrumento essencial no processo de aprender e ensinar. Nessa perspectiva, objetivo da

educação problematizadora é “[...] ultrapassar o nível da ‘consciência real’, atingindo o da ‘consciência possível’”. Tudo é possível de ser transformado, quando se refere às situações e práticas criadas pela humanidade. A primazia da vida sobre interesses efêmeros e a utopia por um mundo melhor, associados a uma práxis social condizente, definem-se como objetivos da educação libertadora.

Inspirado também pelos ensinamentos freireanos que o grupo de professores(as) e mestrandos(as) que compõe o Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão realizou o “III Seminário do Programa de Pós-graduação em Educação” e o “III Colóquio do Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação da Educação” no período de 13 a 15 de dezembro de 2021.

O evento teve como tema “A produção de pesquisas em Gestão Educacional, Escolar e Formação de Professores”, que intitula a reunião e organização dos produtos materializados nestes dois e-book que temos a honra em prefaciar. Esta tarefa se constitui uma imensa alegria, pela oportunidade de publicizar as produções decorrentes do evento. Neste propósito, prefaciar o conjunto de produções, de autoria de discentes e docentes, nos remete a rememorar a trajetória de três anos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UEMA).

Trajетória composta por intensos momentos, haja vista o início da vida, os primeiros passos e as aprendizagens decorrentes dos três anos de trajetória. Destacamos a iniciativa de constituição do programa, as tarefas emergentes da coordenação, a parceria entre membros da secretaria, os laços entre docentes e discentes, a busca por fomento e pelo cumprimento de prazos. Todas estas entradas registram um caráter formativo, que demonstra a energia empreendida em busca de sonhos e compromissos realizados.

Este compromisso reflete nossos objetivos de desenvolver a pós-graduação com excelência e reconhecimento social. No qual, incluímos a alegria de publicizar as produções do evento a satisfação em registrar e agradecer aos(às) 285 inscritos(as) em nosso terceiro edital de seleção para a nossa terceira turma de Mestrado em Educação. Por isso, reunir nestes e-books os produtos derivados das pesquisas da segunda e terceira turma

é, sem dúvidas, um marco em nossa história que se abre a outras/novas histórias.

Os resumos expandidos que compõem os e-books demonstram objetivos e perspectivas diversas que têm composto as duas linhas do PPGE-UEMA, a saber: “Linha de Formação de Professores e Práticas Educativas e Linha Gestão Educacional e Escolar”. Organizados de acordo com as respectivas linhas de pesquisa, cada um dos dois volumes expressa temas relevantes no campo da educação. Em cada um dos resumos, por sua vez, é possível obter informações sobre pesquisas em andamento, bem como conhecer iniciativas de realização de produtos técnico tecnológicos.

Os produtos técnico-tecnológicos são um diferencial dos Programas de Pós-graduação profissional, pois reúnem proposições voltadas à intervenção na realidade. Em sua maioria, partem de problemáticas vivenciadas em escolas públicas do estado do Maranhão. Em seu conjunto, expressam as perspectivas de qualidade educacional a partir de pesquisas realizadas em articulação com escolas públicas. Por isso, tornam-se possibilidades de ampliar as discussões da pesquisa científica educacional, com estudos propositivos que miram estratégias e ações em diferentes territórios maranhenses.

Por isso, com vistas a organizar estas propostas, apresentamos no volume I, as produções decorrentes das pesquisas de estudantes da linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas escolares, a qual reúne trabalhos ligados a diferentes temas, como formação continuada, ensino na pandemia, alfabetização, escolar, estudos culturais, corporeidade, afetividade, democratização da educação e desafios ligados à formação e práticas educativas. No volume II, constam as produções da linha de pesquisa Gestão escolar e educacional, com temas ligados à elementos de fortalecimento da gestão e perspectiva democrática, avaliação, tecnologias na educação, relações étnico-raciais, desafios oriundos da pandemia e diferentes questões gestão educacional.

Destacam-se nestas produções os referenciais teóricos ligados à compreensão do objeto da pesquisa, demonstrando o planejamento para as etapas em campo, geralmente mobilizados com a disciplina obrigatória Pesquisas em Educação. Observamos ainda o esforço em mapear as

legislações pertinentes ao tema de estudo, bem como apresentar as iniciativas de leitura do contexto social atinente à pesquisa. Dessa forma, observamos o fortalecimento da institucionalidade das pesquisas, com reconhecimento das problemáticas sociais presentes no cenário educacional, especialmente ligados à formação e práticas pedagógicas e à gestão educacional e escolar.

Nesse sentido, os dois e-books representam a busca por desenvolver, a partir de pesquisas, reflexões e propostas à educação brasileira. Com desafios vinculados a dados preliminares e resultados parciais de pesquisa ainda em fase de elaboração, podemos ainda contar com o olhar externo que qualifica as produções em andamento. Além disso, é possível considerar a ampliação dos debates realizados no interior da universidade, podendo angariar novos(as) interlocutores para o debate de questões necessárias à sociedade.

Contextualizadas com a articulação ao GESTA, as publicações também são um convite à comunidade para conhecer o trabalho realizado no ambiente da pós-graduação, considerando os diferentes grupos e vinculações expressos nas notas de identificação dos(as) autores(as). A todas as pessoas que compõe a obra, saudamos pelo comprometimento e registramos nossa luta em prol de educação justa, digna e igualitária, reconhecida e referenciada socialmente. Por isso, cremos que esta publicização é uma relevante contribuição, que move e nos provoca a esperança de continuidade na produção de pesquisas que corroborem com o os propósitos de educação de qualidade.

Boa leitura!

As autoras e organizadoras do evento,
Prof.^a Dra. Ana Patrícia Sá Martins
Prof.^a Dra. Kallyne Kafuri Alves
Prof.^a Dra. Ana Lucia Cunha Duarte

SUMÁRIO

PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS ESCOLARES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A METODOLOGIA *DESIGN THINKING* NA ORIENTAÇÃO DE TCC NO IEMA

Celso Luiz Rodrigues e Nadja Fonsêca da Silva 15

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede municipal de Altos – PI

Charle Ferreira Paz e Ima Vieira do Nascimento 27

ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96

Emília Luenna Palhano Galvão e Jackson Ronie Sá-Silva 41

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA NO CANAL EDUCAÇÃO – PI NA PANDEMIA COVID-19

Janaina Tâmara Rabelo da Rocha e Nadja Fonsêca da Silva 53

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A METODOLOGIA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e possibilidades no contexto da pandemia

João Aranha Barros e Nadja Fonsêca da Silva 62

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: com a palavra, as professoras!

Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira e Severino Vilar de Albuquerque 70

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA: discursos, práticas, (trans)formações

Livia Pereira da Silva e Sannyta Fernanda Nunes Rodrigues 78

OS TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO: contribuições para a Alfabetização Científica

Wanderson Carvalho da Rocha e Jackson Ronie Sá-Silva 87

METODOLOGIAS ATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades à prática pedagógica docente

Wedson Jonas Barros Silva e Nadja Fonsêca da Silva Campos 94

PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS INCLUSIVAS E ESTUDOS CULTURAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SEXUAL À LUZ DOS ESCRITOS DE GUACIRA LOPES LOURO

Alessandra Gomes Barros e Jackson Ronie Sá-Silva 105

REPRESENTAÇÕES SOBRE O CORPO FEMININO NEGRO NO ENSINO DE BIOLOGIA: investigando proposições didáticas

Jucenilde Thalissa de Oliveira e Ana Patrícia Sá Martins 116

LIBRARIA - LITERATURA ACESSÍVEL: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital para a formação docente no multiletramento do aluno surdo

Larissa Christine Pinheiro Nunes e Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues 126

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: comunicação não violenta para a vivência da cultura de paz nas escolas

Leysiane Gomes de Oliveira Silva e Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento 135

PSICODRAMA PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso

Lillian Raquel Braga Simões e Iris Maria Ribeiro Porto 144

**O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS:
uma análise dos discursos sobre o corpo masculino e o reflexo da nova
Base Nacional Comum Curricular**

Marcos Felipe Silva Duarte e Jackson Ronie Sá-Silva 150

**PRÁTICAS INCLUSIVAS DE INTÉRPRETES DE LIBRAS NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**

Michelle Santos Silva e Iris Maria Ribeiro Porto 158

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E O CURRÍCULO DO SEGUNDO ANO DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: uma análise das rotinas pedagógicas**

Rosângela Maria Lopes Melo e Jackson Ronie Sá-Silva 171

**AFETO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o lugar das
emoções na aprendizagem das crianças**

Poliana Andressa Costa Melonio e Iris Maria Ribeiro Porto 182

SOBRE O E-BOOK 190

**PESQUISAS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PRÁTICAS ESCOLARES**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A METODOLOGIA *DESIGN THINKING* NA ORIENTAÇÃO DE TCC NO IEMA

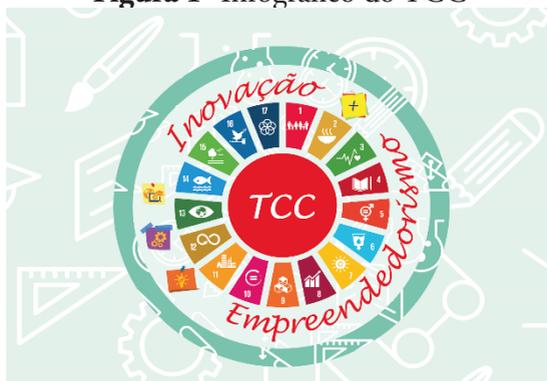
Celso Luiz Rodrigues
Nadja Fonsêca da Silva

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a pesquisa em andamento sobre “Formação de Professores e a Metodologia *Design Thinking*” vinculada ao Programa Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão – Mestrado Profissional em Educação (PPGE – UEMA). O presente projeto de pesquisa nasce da necessidade de formação de professores orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no contexto do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). O TCC possui uma arquitetura que envolve os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, Empreendedorismo, Inovação e *Design Thinking*. Tal arquitetura requer um processo de formação continuada do professor do IEMA. Assim o objetivo da pesquisa é investigar como a formação continuada em *Design Thinking* contribui com a formação do professor no processo de orientação dos estudantes do IEMA.

A necessidade de formação para professores para orientação do TCC no IEMA nasce do seguinte contexto: segundo o Manual de Estágio e o TCC do IEMA (2018), a obtenção do diploma do curso Técnico pelo estudante ocorre através do Estágio Supervisionado ou do Trabalho de Conclusão de Curso. Em relação ao TCC, o manual explicita que “*o estudante do IEMA deverá ser estimulado a resolver problemas do mundo que o rodeia (...)*,” (IEMA, 2019, p 16). Eis a concepção gráfica do TCC.

Figura 1- Infográfico do TCC



Fonte: Manual do Estágio e TCC do IEMA

Este infográfico sinaliza que o estudante deverá problematizar um dos 17 ODS dentro da comunidade em que vive e buscará uma solução de caráter inovador e empreendedor, usando como metodologia para resolução do problema o *Design Thinking*. Tal proposta tem forte apelo social, uma vez que faz uso dos 17 ODS abordando questões como erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação e qualidade, igualdade de gênero, redução das desigualdades, entre outros temas. Para tanto, o olhar do estudante deverá buscar uma solução de cunho inovador e empreendedor para o problema relacionado a um dos ODS. A metodologia adotada para solucionar o problema identificado é o *Design Thinking*.

Para Brown (2020), o *Design Thinking* por ser “uma abordagem criativa e focada na resolução de problemas e no ser humano, propicia a descoberta de soluções novas e mais eficazes” (p. 7). Para Britto (2018), o *Design Thinking* “é considerado um processo para resolução de problemas complexos, desenvolvido colaborativamente no humano” (p. 64).

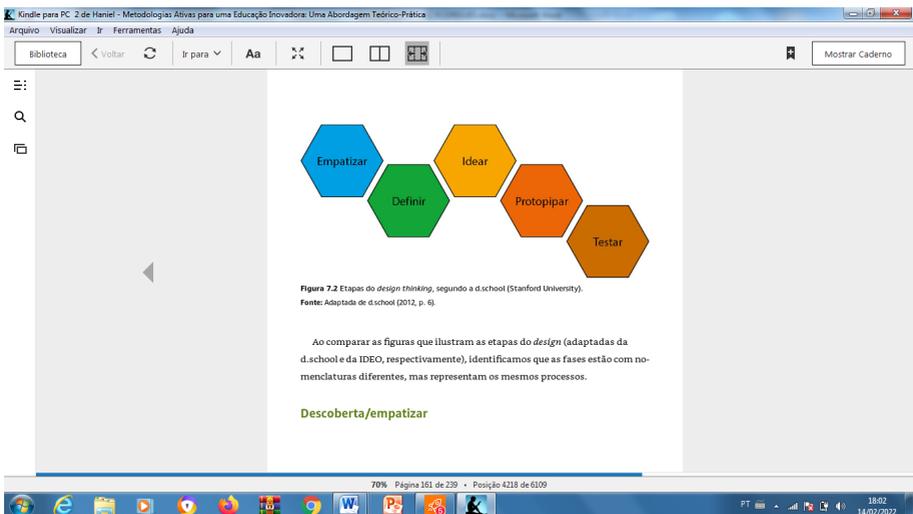
Vale ressaltar, que o *Design Thinking* não é originário da educação e seu vínculo primário é com design. O objetivo da metodologia é gerar soluções, inovações e aprimoramentos efetivos. Para Coutinho (2010), o *Design Thinking* “sugere, que em vez de analisar alternativas existentes, é melhor desenhar futuros alternativos que façam sentido e tragam algum significado para as pessoas” (p. 2).

Tal afirmativa nos remete a Paulo Freire (1996), quando este lembra que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Neste capítulo específico do livro “pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) discute sobre a capacidade de intervir na realidade concreta em que se é sujeito histórico capaz de mudar sua história. Assim, Freire (1996) compreende que “o mundo não é. O mundo está sendo”.

Entendemos essa assertiva como subjetividade questionadora da objetividade e interventiva em seu movimento dialético com a realidade. Assim, para Freire (1996), a ideia é que o papel de educadores “no mundo não é só de quem constata (...) mas também de quem intervém como sujeito de ocorrência” (p. 30).

Neste sentido, pensar em nossas possibilidades de intervenção, nos move a utilizar o *Design Thinking*. Este conceito foi inserido na educação em 2006 com o Design for Change desenvolvido na Índia para transformação da realidade dos estudantes. Segundo Rocha (2018) o *Design Thinking* reúne 5 etapas, conforme figura abaixo:

Figura 2 - Etapas do *Design Thinking*



Fonte: Rocha p. 161.

Como é possível observar, o *Design Thinking* inclui cinco etapas, as quais iremos descrevê-las com base em Rocha (2018) e a partir do livro “*Design Thinking para educação*”.

A primeira etapa é “**empatizar**”. Para Rocha (2018), o “empatizar” nasce da compreensão do problema em seu contexto social. “Na etapa da descoberta/empatia, o ponto principal consiste em compreender o universo no qual a temática do problema está imersa. No *Design Thinking*, o problema é investigado a partir do entendimento da realidade (...)” (p. 162). Podemos exemplificar isto com o tema do trabalho de conclusão de curso intitulado “*A poluição de resíduo animal na natureza no município de Coroadá*”.

Após esta fase, é necessário definir bem o **problema** de modo que se possa apresentar uma solução para este. Em outras palavras, nesta fase é definido o desafio a ser superado. Assim é recomendável enunciar perguntas com “Como podemos?...” ou “E se?...”. A intenção é gerar *insight* vislumbrando uma solução. Tem-se, por exemplo: “*Como podemos reduzir a poluição de resíduo animal na natureza no município de Coroadá?*”. Para Rocha (2018), nesta fase é recomendável também fazer uso do mapa da empatia.

A terceira fase é entendida como **ideação**. Este processo busca um trabalho com todos os envolvidos em um processo de criação coletiva. No livro *Design Thinking para educação*, uma das técnicas recomendadas é o *brainstorming*. “O *brainstorming* encoraja a pensar de forma expansiva e sem amarras. Muitas vezes, as ideias mais ousadas são as que desencadeiam pensamentos visionários.” (ROCHA, 2018, p. 49).

Após o *brainstorming* ou “tempestade de ideias”, é necessário definir qual ideia terá condições de ser executada. Rocha (2018) chama atenção que os “envolvidos do problema” sejam consultados sobre a possível solução apresentada. Caso a solução seja compreendida e aceita pela comunidade onde se encontra o problema, passa-se para a fase seguinte. Caso isto não ocorra, é necessário “**pivotar**”, ou seja, mudar de ideia para atender os “envolvidos no problema”, como no exemplo, “*Criar um biodigestor de baixo custo para reduzir poluição de resíduo animal na natureza no município de Coroadá*”. Se porventura esta ideia seja aceita pela comunidade, avança-se para a fase seguinte. Caso contrário, busca-se uma nova ideia.

Com a conclusão da terceira fase, chega-se à quarta etapa a que Rocha (2018) intitula como **prototipação**. Nesta etapa, é desenvolvida a experimentação. É o momento de colocar a ideia em prática. Nesse sentido, constata-se que: “construir protótipos significa tornar as ideias tangíveis, aprender enquanto as constrói e dividi-las com outras pessoas. Mesmo com protótipos iniciais e rústicos, consegue-se uma resposta direta e se aprende como melhorar e refinar uma ideia” (IDEO p. 59). Com o protótipo, a ideia inicial ganha vida. Assim, é possível observar que este processo vai sendo refinado até chegar a uma versão final do protótipo, como por exemplo: *A construção do biodigestor com material reciclado como galão de água, câmara de pneu vazia, etc.*

Este movimento, permite chegar à quinta fase, que é o **teste do protótipo**. Nesta fase, pretende-se testar o protótipo no campo e perceber como é a resposta na prática e as devolutivas de quem o usa. Nesta etapa, lembra Rocha (2018), “o acompanhamento da solução visa a identificar se os resultados esperados estão se concretizando. Para isso, novamente se faz importante vivenciar a empatia e exercitar o diálogo. Neste ciclo é importante ficar atento a eventuais ajustes no processo.” (p. 164). No IEMA, acontece mais uma fase: **a defesa do TCC**.

Diante do exposto sobre o *Design Thinking*, indagamos como orientar o TCC de acordo com as fases descritas acima? Compreende-se que a formação continuada do professor é o caminho para suprir tal necessidade. Eis a razão do projeto de pesquisa.

Compreende-se que, no exercício da docência, a formação continuada é indispensável, uma vez que a formação inicial não sustenta o professor ao longo da vida. O saber adquirido na formação inicial do professor não resiste ao tempo, sendo “[...] consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores” (BRASIL, 1996, p. 17). É importante deixar claro que a formação continuada referida não é uma correção da formação inicial, e sim, uma ação de direito à educação, conforme Art. 67 da LDBEN Nº 9.394/96 e PNE 2004/2024, Metas 15 (Formação de Professores) e 16

(Formação continuada e pós-graduação de professores).

Nesta relação orgânica e de direito entre a formação inicial e continuada, Tardif (2014) esclarece que a formação do professor nasce na formação inicial e se constrói saberes ao longo de suas experiências no trabalho, na sala de aula, na sua relação com outro, pois este saber ocorre no tempo, em um contexto histórico social, na história individual do professor, na história profissional do professor. Ele também acontece na sala de aula da escola. Este é o contexto do professor do IEMA.

Neste sentido, o professor do IEMA também possui este “[...] saber plural, compósito, heterogêneo, que traz à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos manifestações do saber-fazer, do saber-ser bastante diversificado” (TARDIF, 2014, p.14). Ele também aprende seu trabalho no trabalho (NÓVOA 2016; TARDIF, 2014).

A arquitetura do TCC do IEMA requer uma formação continuada de professor que propicie habilidades para indagar, mediar e motivar a pesquisa do aluno sem respostas prévias, aliás, sem respostas. Desta forma, Bacich e Moran (2018, p. 3) afirmam que “[...] o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando o questionamento, orientando” (p. 4).

Tal mediação, em todo caso, não é simples. Segundo Thadei (2018), em suas pesquisas, o conceito de mediação é até compreendido na formação inicial, mas, na prática, os alunos, ao se tornarem professores, não a executam efetivamente. Para o Thadei (2018, p. 91), é “[...] compreensível a tendência à reprodução das práticas dos seus antigos (ou atuais) professores. São visíveis a marca da “instrução” (geralmente pautada na transmissão de saberes e informação)”. Ainda que reconheçam a importância da mediação e o seu diferencial, tal estratégia não adentra a sala de aula. Portanto,

[...] muito da reprodução de práticas há tempos questionadas deve não ao desconhecimento da importância da aprendizagem mediada, mas, em parte, ao conhecimento superficial sobre a mediação e muito mais ao desconhecimento sobre como mediar e o porquê de propiciar a aprendizagem mediada,

o que acreditamos, é um conhecimento construído no fazer pedagógico e na reflexão sobre esse fazer apoiada em constructos teóricos (THADEI, 2018, p. 92).

Assim, esta pesquisa busca compreender as dimensões do TCC, o qual requer um processo de educação continuada dos professores do IEMA. Pelo exposto, pretende-se investigar como a formação continuada em *Design Thinking* contribui com a formação do professor no processo de orientação do TCC, na Unidade Plena do IEMA Itaquí-Bacanga, em São Luís-MA.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: mapear o estado de conhecimento sobre a concepção de formação de professores e o *Design Thinking*; identificar, nos documentos institucionais do IEMA, a política de formação de professores com a metodologia *Design Thinking*; compreender os saberes do professor no processo de formação continuada e na orientação do TCC no contexto do IEMA; desenvolver, com os professores, a Plataforma de Orientação para TCC (*com elaboração colaborativa*).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Minayo *et al.* (2013 p.18) afirmam que “a pesquisa qualitativa responde questões particulares. (...) Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Para Goldenberg (2011 p. 19), o interesse do cientista social é “o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos.”

Portanto, a pesquisa qualitativa congrega um rol de metodologias que buscam captar este comportamento dentro do contexto social. Para este trabalho, a metodologia escolhida foi a “Pesquisa-ação”. Segundo Thiollent (1985), a pesquisa-ação tem “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 14). O TCC, na arquitetura apresentada, é uma ação coletiva em busca de uma solução partilhada com a comunidade em que o estudante vive.

Os procedimentos e os instrumentos para o desenvolvimento desta pesquisa ocorrerão em quatro fases interligadas. A **primeira** se constitui pela elaboração do estado de conhecimento sobre a formação de professores e o *Design Thinking*. Para Morosini e Fernandes (2014), o “Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (p 157).

A **segunda** fase analisa os documentos institucionais do IEMA em relação à concepção de formação de professores e ao processo de educação continuada. Segundo Helder (2006), “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] É uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006:1-2).

A **terceira** fase pretende compreender o saber do professor no processo de orientação do TCC. Para Bernard Charlot, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (2000, p. 80). O procedimento será a observação do processo de orientação e a realização da formação com professores orientadores de TCC. Para Lüdke e André (1986), “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (p. 26). Destaca-se ainda, a análise do conteúdo referente à percepção dos professores e estudantes sobre os desafios existentes neste contexto. Para Bardin (2011), tal a análise do conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Tal técnica tem fases como Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados.

A coleta de dados irá ocorrer por entrevista e/ou uso de formulários. Para Gil (2002), a entrevista é “entendida como uma técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” em que uma delas formula questão e a outra responde”. Por outro lado, o “formulário (...) é uma técnica de coleta de dados que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas” (p. 115).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de pesquisa se encontra em fase inicial com levantamento bibliográfico para elaboração do estado de conhecimento sobre a formação de professores e a metodologia *Design Thinking*. Neste sentido, elaborou-se um quadro de referência com os pesquisadores que discutem a temática:

Tabela 1 - Quadro de Referência

AUTOR	ANO	UNIDADE TEMÁTICA
PISCHETOLA E MIRANDA	2021	Tecnologia e metodologias ativas como resposta à complexidade do universo da educação
MORAN; BACICH	1990	Metodologias ativas
LIBANEO	1990	Estudo ativo e método de ensino
GATTI	2019	Formação de professores - carência em métodos de ensino nas licenciaturas
MASETTO	2010	Formação do professor - resistência ao uso das novas tecnologias em sala de aula, prevalecendo o conteúdo em relação ao aspecto didático-pedagógico
SAVIANI	2009	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos
BROWN	2020	Concepção de <i>Design Thinking</i> – conceitos
ABROSE/HARRIS	2011	Concepção de <i>Design Thinking</i> – enquanto serviço
ROCHA	2018	Concepção de <i>Design Thinking</i> na educação
SPAGNOLO	2017	A formação continuada de professores: o <i>Design Thinking</i> como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica
BRITTO	2018	Contribuições do <i>Design Thinking</i> para formação docente

Fonte: Primeiro autor

Ressalta-se que atualmente se realiza a análise da documentação sobre a formação de professores no IEMA, a definição da proposta e da data de formação dos professores, com previsão para maio de 2022, e a avaliação no processo de orientação de TCC a partir de agosto de 2022, bem como a construção do produto técnico-tecnológico: *Plataforma de orientação do TCC com base na metodologia em Design Thinking*. A partir destes resultados preliminares da pesquisa, é possível compor as seguintes considerações parciais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O presente projeto de pesquisa nasceu da necessidade da formação dos professores do IEMA em um modelo de TCC que envolve inovação, empreendedorismo, ODS e *Design Thinking*. Para tanto, foram definidos quatro movimentos: concepção sobre a formação de professores e o *Design Thinking*; análise dos documentos institucionais sobre formação de professores no IEMA; observação dos momentos de formação do professor e no processo orientação do estudante para elaboração do TCC. Estes passos irão fundamentar a construção do produto técnico-tecnológico: *Plataforma de Orientação para TCC (com elaboração colaborativa)*.

É possível observar nesta fase inicial da pesquisa que existem investigações sobre o *Design Thinking* em diversas áreas, tais como: saúde, direito, educação e de modo específico, do nosso interesse, na formação de professores. Até o momento, foram pesquisadas as bases de dados da Scielo e Periódicos Capes para compor o referencial teórico-metodológico e epistemológico deste trabalho.

Estas leituras e estudos sobre o “estado de conhecimento sobre a formação de professores e o *Design Thinking*” têm revelado que inúmeros pesquisadores estão investigando o *Design Thinking* e seu uso na educação. É possível também observar o interesse de pesquisadores que relacionam o *Design Thinking* com a formação de professores, o que implica que a pesquisa que ora realizamos interessará também a outros pares.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRITTO, Roseli. **Contribuições do Design Thinking para formação docente: planejamento de atividade de ensino e aprendizagem**. Tese (doutorado) Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Recife-PE.

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

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2011.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

IEMA. **Manual de estágio e trabalho de conclusão de curso**. São Luís: IEMA, 2018

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos. **Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia**. In: Moran, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. - Campinas, SP: Papyrus. 2000.

MINAYO. Maria C. Sousa (Org.) *et al.* “**Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**”. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOROSINI. M.. FERNANDES. Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre. v. 5, n. 2, p. 154-164, Jul.-Dez. 2014. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em 8 de dezembro de 2021.

PISCHTOLA. Magda e MIRANDA. Lyana. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para educação**. Petrópolis, RJ Ed Vozes. 2021

ROCHA, Julciane. *Design Thinking* na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018.

SAVIANI. Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede municipal de Altos – PI

*Charle Ferreira Paz
Ima Vieira do Nascimento*

INTRODUÇÃO

As discussões sobre formação docente realizadas a partir da década de 80 têm revelado a necessidade de se refletir acerca da complexidade da tarefa de ensinar. Tais discussões apontam, inclusive, a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspective a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas.

No que circunda a prática pedagógica do professor, considerando que o processo de ensino-aprendizagem é uma prática social, é preciso refletir sobre o ato de educar, pois no atual contexto educacional temos uma nova concepção de mundo, que se transforma a luz das influências neoliberais.

A problemática a encaminhar neste estudo traduz-se na seguinte questão: A formação inicial do professor tem contribuído no contexto da sociedade contemporânea para além de uma dimensão instrumental da profissão, provocando mudanças significativas nas práticas docentes?

Com base na problemática referida, definiu-se como objetivo geral desta investigação analisar as contribuições da formação inicial docente para a prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental, a partir de suas vivências didático-pedagógicas desenvolvidas naquele contexto. Especificamente: analisar, com base no contexto histórico, concepções sobre formação inicial de professores ,a partir da década de 90 do século XX e possíveis implicações na prática pedagógica dos docentes; compreender

os sentidos e os significados que os professores do Ensino Fundamental atribuem à sua formação inicial; identificar os desafios e dificuldades que os professores do Ensino Fundamental enfrentam no exercício de suas práticas, tendo como fundamento suas vivências no contexto da sala de aula; e desenvolver uma intervenção didático-pedagógica por meio de um curso de formação em um ambiente virtual, visando à apreensão da realidade vivida no desenvolvimento da prática pedagógica.

Para melhor situar nossa pesquisa entre as demais produções em nível de pós-graduação *stricto sensu*, realizamos uma busca no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), visando encontrar temáticas que se relacionassem com o nosso objeto de estudo, no período compreendido entre janeiro de 2019 a julho de 2021. Utilizamos como descritores os seguintes termos “Políticas de formação inicial docente”, “Formação inicial de professores” e “Relação Teoria e prática na formação”.

Na base de dados da CAPES, foram encontrados oito registros, sendo: duas teses e seis dissertações que apresentavam em seus resumos os termos utilizados em nossas buscas. Dentre os trabalhos encontrados, destacamos a dissertação intitulada “Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da Educação Infantil”, de autoria de Siqueira (2021). No que diz respeito à formação inicial e a sua relação com a prática profissional, a autora ressalta que parte dos professores da pesquisa teve experiências satisfatórias e outra parte não. Os professores iniciantes que tiveram experiências insatisfatórias em sua formação inicial destacaram que a graduação fornece conhecimentos muito teóricos e que é a vivência que forma o docente. Com isso, não houve a preparação necessária para enfrentar os desafios com que se deparam.

Com relação ao nosso estudo, a pesquisa propõe um estudo sobre a formação inicial do professor e sua prática pedagógica, com professores em exercício na educação básica, buscando identificar a aproximação entre a teoria da formação e a prática pedagógica, bem como identificar concepções e mudanças na valoração e legitimação desses saberes teórico-práticos no contexto educacional.

METODOLOGIA

Trata-se, com efeito, de uma pesquisa centrada em uma problemática de natureza social, o que a caracteriza no interior de uma dimensão qualitativa e pela especificidade do seu objeto.

Os dispositivos utilizados para a coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada e o memorial de formação. De acordo com Minayo (2007, p. 65), “Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. O memorial de formação é um gênero que vem sendo gestado em virtude do protagonismo dos educadores em relação à sua própria atuação e ao seu processo de formação. A valorização do registro escrito das experiências e reflexões possibilita a produção de textos, bem como a difusão entre educadores. (PRADO; SOLIGO, 2005).

Os sujeitos da pesquisa são oito professores de duas escolas públicas municipais de Altos – PI. Considerando o contexto atual da pandemia de Covid-19, e os protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde, como prevenção contra o vírus Sars-Cov-2, duas entrevistas foram realizadas de forma presencial e seis entrevistas foram realizadas de forma virtual. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e foram transcritas de forma fidedigna. Para tanto, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi devidamente apreciado e assinado por todos os professores participantes da pesquisa.

O estudo se caracteriza como estudo de caso. Para Gil (2011, p. 78), “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”. Assim, um estudo de caso analisa a realidade do fenômeno pesquisado, dando ao pesquisador uma melhor compreensão do contexto e das variáveis que o compõem.

Os dados coletados a partir das questões da entrevista e das orientações dadas para o memorial de formação foram agrupados em três categorias analíticas: Formação Inicial; Relação teoria e prática e Prática pedagógica, e

têm sido analisados de acordo com os objetivos propostos.

A análise dos dados tem como base a técnica de análise do discurso, que concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 2005). Essa técnica possibilita captar o sentido dados aos fenômenos em seu contexto, levando em conta os significados que os sujeitos lhes atribuem. A análise dos dados está sendo realizada dentro de uma perspectiva crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate sobre a formação de professores no Brasil é um tema que está diretamente ligado à própria formação histórica do país, em seus aspectos políticos, econômicos e culturais. Na década de 90 do século XX, as mudanças no contexto mundial, produzidas pela crise do capitalismo suscitaram vários debates no campo educacional e a necessidade de uma série de reformas a serem empreendidas em várias dimensões da vida humana.

Diante desse cenário de mudanças, o governo brasileiro, em 1996, publicou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, estabelecendo as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. A Lei nº 9.394/96 foi elaborada sob a confluência de várias orientações e encaminhamentos políticos e sociais sobre educação, os encaminhamentos envolveram atores sociais oriundos do Estado, dos partidos políticos, do próprio campo educacional e de grupos organizados da sociedade, destacando-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a Conferência Mundial, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990.

A referida lei deu um destaque para a política de formação inicial do professor, exigindo uma qualificação superior para o exercício da docência, visando a uma melhor qualidade na educação do país, a fim de alcançar as transformações desejáveis na educação.

Entretanto, no cenário atual em que se desenvolvem essas políticas, está claramente configurado todo um processo de desvalorização do trabalho docente, com a perspectiva de fragmentação da formação de professores,

quer pelo que prescreve a BNC de Formação de Professores, quer pela proposta de formação no Curso de Pedagogia a ser seccionada, para, de uma parte, atender somente a Educação Infantil e de outra parte, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir apresentamos os resultados de nossa pesquisa a partir da análise dos dados produzidos por meio das narrativas oriundas das entrevistas e do memorial de formação; por meio de um olhar crítico, buscamos compreender as mensagens provenientes da aplicação destes instrumentos. Para preservar a identidade dos professores, os designamos com nomes fictícios.

Tabela 1 - Perfil profissional dos/as professores/as

Nomes	Formação Profissional		Tempo de Magistério
Flor	Lic. Em Pedagogia	Especialista em Educação especial, inclusão e libras e em neuropsicopedagogia.	2 anos
Jasmim	Lic. Em Pedagogia	Especialista em psicopedagogia clínica, institucional com habilitação em educação especial.	5 anos
Rosa	Lic. Em Pedagogia	Especialista em psicopedagogia clínica, institucional com habilitação em educação especial.	3 anos
Margarida	Lic. Em Pedagogia	Especialista em educação física	2 anos
Amarílis	Lic. Em Pedagogia	Especialista em gestão e docência do ensino superior.	3 anos
Tulipa	Lic. Em Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	7 anos
Lírio	Lic. Em Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	7 anos

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor.

Formação Inicial

O fato de que a formação inicial deve ser realizada em nível superior pressupõe o reconhecimento da universidade como espaço de formação. A licenciatura tem a docência como base para a formação, esse processo de formação inicial deve proporcionar ao futuro professor conhecimentos e competências essenciais para o desenvolvimento de sua prática.

É um curso que permite o profissional atuar na sala de aula dando subsídios teóricos, metodológicos e didáticos que auxiliam na formação do educando, além de possibilitar atuar na gestão escolar. Facilita o acesso ao mercado de trabalho. (Flor, Margarida e Rosa, Tulipa).

É um curso essencial para a formação do ser humano, todo professor precisa fazer pedagogia, pois é um curso que deixa o professor mais humano. (Jasmim).

É um curso base para qualquer atividade docente. (Amarílis).

É um curso que habilita para a docência nas séries iniciais, porém, deixa muito a desejar, por se concentrar mais em teorias, e menos em práticas. (Lírio e Orquídea).

Na Categoria Formação Inicial, percebemos na fala dos professores a compreensão da dimensão humana como componente essencial para o trabalho pedagógico, em especial na fala da professora Jasmim. Freire (2010, p. 33) esclarece que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo”. Considerar o caráter humano no processo educativo, não é apenas pensar o sujeito como um ser racional, mas como um sujeito imbuído de sentimentos e afetividade, isso poderá fazer total diferença em qualquer processo de formação de professores.

Relação Teoria e Prática

Na atualidade, é cada vez mais evidente o conceito de docência como prática mediadora de transformações sociais, uma atividade que permite

ler e interpretar a realidade, respeitando as limitações e diferenças de cada aluno, de modo a ajudar a se tornarem cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

No contexto da formação inicial de professores e à luz da perspectiva da docência como prática mediadora, uma discussão que se faz presente é a necessidade da integração entre teoria e prática; essa tem sido uma lacuna histórica desde o início do desenvolvimento dos processos de formação docente no país.

Eu percebi que a teoria é bem diferente da dinâmica do “chão da escola”, mas as teorias também devem ser criticadas, questionadas. E foi isso que faltou na academia. Penso que meus professores universitários estavam nos ensinando para seguir os seus passos e atuar na universidade, e não no ensino fundamental. (Amarílis).

Na minha percepção, durante esse processo como docente, eu percebi que a teoria é bem diferente da prática, a prática foge totalmente do embasamento teórico. (Rosa, Tulipa).

Tem muita diferença entre a teoria vista na universidade e a realidade da escolar. Quando chegamos na escola não temos material, não temos espaços para o trabalho e isso não é trabalhado de forma ampla no curso de licenciatura, então você precisa aprender a trabalhar com esses desafios. (Margarida, Lírio).

Tudo na graduação é lindo, mas quando chegamos na prática as coisas não são bem como pensamos, eu mesmo pensei em desistir já no estágio, e quando assumi uma sala como titular eu vi uma realidade muito dura, difícil que exigiu de mim muito mais do que os conhecimentos e métodos aprendidos na universidade. (Jasmim).

Considero que a teoria é imprescindível para a prática, porém, ao pensar na formação inicial e a realidade escolar com a qual me deparei ao me tornar profissional vejo que ainda temos distanciamento entre a relação teoria e prática, e isso compromete o desempenho profissional. (Flor e Orquídea).

No que diz respeito à relação entre teoria e prática na formação inicial, a análise das falas dos professores evidencia que, embora pareça um consenso que as teorias e as práticas devam manter relações diretas durante o processo de formação do professor, esse processo, por sua vez, privilegiou a dimensão teórica, e esta se manteve distante da dimensão prática, configurando-se como um desafio para os docentes.

Duarte (2003, p. 620) adverte que,

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Ao que as falas indicam, parece-nos que na formação inicial de professores ainda há a presença de um modelo de formação que não possibilita o diálogo entre as diferentes dimensões da atividade docente em toda sua complexidade, e a falta desse diálogo compromete o desempenho profissional do futuro professor.

Ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil, Freitas (2012, p. 93) destaca que:

Nesse processo, tensões e desafios no campo da formação de professores se intensificam aprofundando as contradições históricas e revivendo os embates entre projetos históricos de educação, escola e sociedade e seus dilemas práticos e teóricos ainda não enfrentados adequadamente pelas políticas públicas.

A necessidade do diálogo da teoria com a prática nos processos de formação docente é indispensável e constituinte para o processo de construção do profissional docente, porém, esse processo ainda é marcado em nosso país por um modelo formativo fortemente centrado na teoria, contrastando o papel do professor na sociedade atual de mediador de transformações sociais.

O desenvolvimento profissional do professor é um processo que engloba toda a sua vida, tendo início no curso de formação inicial e se intensificado nas suas vivências em sala de aula. É de suma importância a compreensão de que o desenvolvimento profissional não corresponde apenas aos cursos de formação que o professor participa, mas a soma do conhecimento das experiências adquiridas ao longo de sua vida.

Sinto-me mais segura. Com o passar do tempo você vai ganhando mais experiências e aprende a dominar melhor o que antes tinha dificuldades em lidar, sobretudo, agora no período da pandemia que tivemos que nos reinventar. (Amarilis, Flor, Margarida e Orquídea).

Aconteceram diversas mudanças, adaptações com as práticas pedagógicas, rotina escolar, domínio da turma entre outros fatores. Porém, durante o percurso em sala de aula obtive conhecimentos que me possibilitaram desenvolver melhor práticas pedagógicas em sala de aula. (Rosa, Tulipa).

Eu mudei muito da formação até hoje, e continuo mudando, pois a pandemia me fez aprender métodos e estratégias de ensino que antes eu não havia pensado. (Jasmim e Lírio)

O alcance de toda a prática pedagógica é promover o homem a sujeito de sua própria educação, despertar nesse indivíduo a consciência de que não está pronto, gerar o dispositivo do desejo de aprimorar-se, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo. (ANDRADE, 2020, p. 33).

Considerando o professor como um agente de transformações individuais e coletivas, é necessário que o professor tenha consciência de que a modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento constantes.

Prática Pedagógica

A prática docente é permeada de incertezas e desafios dentro e fora da sala de aula que incidem direta ou indiretamente na prática pedagógica do professor. É importante salientar que em cada década é exigido um professor com formação e perfil profissional diferente, face às transformações sociais que mudam as formas de pensar e agir, e, por conseguinte, a forma de aprender.

<p><i>Um dos maiores desafios que enfrento é a superlotação, um ambiente alfabetizador com uma média de 30 alunos num espaço pequeno é desgastante tanto para o aluno quanto para o professor (Amarilis).</i></p>
<p><i>A falta de infraestrutura adequada e recursos didáticos, dada a realidade da pandemia tem afetado o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz, embora, façamos adaptações. (Flor, Margarida, Rosa, Tulipa).</i></p>
<p><i>Precisei me reinventar quanto ao uso de ferramentas tecnológicas e aplicativos para fins educacionais, para poder dar conta de proporcionar pelo menos o mínimo aos meus alunos. (Jasmim, Lírio, Orquídea).</i></p>
<p><i>O Meu maior desafio é despertar no aluno o interesse pela aprendizagem. Como sou recém-concursada, ainda nem fui pra sala de aula, apenas ensino remoto, faço curso de alfabetização para buscar um método de ensino mais prazeroso e eficaz. (Orquídea).</i></p>
<p><i>A falta de Recursos pedagógicos e a participação da família. Para lidar com esses desafios faço adaptações no planejamento de acordo com necessidades dos alunos e quando necessário faço reuniões com as famílias. (Rosa e Tulipa)</i></p>

Para Borstel, Fiorentin e Mayer (2020, p. 42) “A pandemia reforçou que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia. São novos tempos, que exigem novas posturas e atitudes de todos”. A pandemia acaba por ser uma oportunidade para se reinventar enquanto educador, e causará transformações nas formas de ensino quando voltarmos à “normalidade” que em seu curso normal levaria anos para serem concretizadas.

É importante destacar que a pesquisa visa socializar com os professores e gestores das escolas pesquisadas os resultados, a fim de propor medidas de capacitação dos professores, tendo início por meio do curso de formação, produto final deste trabalho, objetivando o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação do município.

A seguir, compartilhamos a estrutura do curso de formação que está sendo ofertada aos professores, por meio de uma parceria com o Instituto Federal do Piauí – IFPI, em sua plataforma campusonline, que compreende o Produto Técnico Tecnológico.

Tabela 2 - Estrutura do curso de formação

MÓDULOS	CONTEÚDOS
Módulo I	Capítulo 1 – políticas de formação inicial de professores para a educação básica.
Módulo II	Capítulo 2 - O papel da prática na formação inicial de professores
Módulo III	Capítulo 3 - Ensinar no século XXI: Perspectivas e desafios
Módulo IV	Capítulo 4 - Por uma educação humanizada e humanizadora.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A oferta do curso de capacitação aos professores da Educação Básica do Município de Altos – PI busca contribuir para o aprimoramento da prática docente partindo das reflexões dos próprios professores por meio dos estudos realizados durante o curso, favorecendo o desenvolvimento de ações educativas que busquem a emancipação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e uma consequente melhoria na qualidade da educação do município.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Pensar uma educação transformadora requer pensar primeiro nos processos de formação inicial docente, pois o professor é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem. É preciso ter em mente não apenas a concepção teórica da profissão docente, mas, sobretudo, uma concepção prática do ofício de professor.

Os resultados evidenciam que no processo formativo a relação entre teoria e prática não foi positiva para os professores, dado que todos afirmaram que a teoria da universidade se diferenciou da prática de sala de aula ao entrarem em exercício profissional, afetando sobremaneira o processo.

Com relação ao desenvolvimento profissional, percebemos que muitos conhecimentos e saberes se fizeram necessários para a constituição do professor. Ao longo do exercício profissional, as mudanças se fazem necessárias a fim de atender às novas demandas educacionais, com base nas

transformações sociais pelas quais o mundo passa, e por tanto, é preciso estar aberto ao novo, se aperfeiçoar constantemente.

Os professores destacaram o grande desafio de ensinar no contexto da pandemia de Covid-19, essa nova realidade provocou mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, e todos os professores da pesquisa necessitaram se reinventar quanto ao uso das tecnologias como recursos educacionais e, sobretudo, no desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino. Fatos esses que têm comprometido o ensino, visto que as desigualdades sociais às quais os alunos estão sujeitos afetam o interesse por aprender.

Portanto, as reflexões e concepções sobre a formação inicial docente e sua relação com a prática de sua de aula, até aqui analisadas, nos permitem dizer que ainda são necessários novos estudos e novos debates, na construção de políticas de formação que valorizem e priorizem a unidade entre teoria e prática dentro do contexto escolar, dado a complexidade da tarefa de ensinar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. de C. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. In: RODRIGUES, J. M. C; SANTOS, P. M. G. dos (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 32 – 40.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mai. 2021.

BORSTEL, V. V; FIORENTIN M. J; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: constatações da coordenadoria regional de educação de Itapiranga. . In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) **Desafios da Educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração,** 2020. p. 37 – 44.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Shön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-626, ago/2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/375>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 91 – 130.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. de L. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PRADO, G. do V. T; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. do V. T; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005. p. 47-62.

ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB Nº 9.394/96

*Emília Luenna Palhano Galvão
Jackson Ronie Sá-Silva*

INTRODUÇÃO

Ao compreendermos a íntima relação entre a Sociologia e uma formação cidadã que valorize as diversidades culturais no espaço escolar, afirmamos a relevância de estudar o discurso e o papel dos mecanismos legais da educação brasileira, e seus reflexos nos currículos de sociologia diante das demandas educacionais advindas com a Lei da Reforma do Ensino Médio e os rearranjos validados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n. 9394/96, desde sua implementação.

A escolha do objeto se deu a partir das experiências profissionais e didático pedagógicas vivenciadas no CINTRA, escola que recebeu o programa Residência Pedagógica - RP em 2018. O fato de ser uma instituição de ensino que viveu esse processo de transição para o modelo integral tornou ainda mais valorativo o levantamento da temática, visto que o estabelecimento dos novos parâmetros legais tem sido um grande desafio para o professor de sociologia que, de modo simultâneo, busca fortalecer a autonomia da disciplina de sociologia, e o seu espaço, enquanto profissional da educação.

A pesquisa está direcionada para a formação do professor de sociologia em exercício, bem como para as práticas educativas desenvolvidas nos currículos da disciplina. A profissionalização do ensino e a formação para o ensino são movimentos que interessam, sobretudo, aos dirigentes políticos, sendo consumados nas reformas educativas, e, segundo Tardif (2000), trata-se de uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do

professor, incorporando novas categorias conceituais e rotinas institucionais.

A Sociologia reconhece que somos parte de uma estrutura estruturante. “Pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana [...]” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 24), as quais estão dispostas socialmente e sustentam nossas ações. Para tal efeito, é necessário enfatizar o procedimento analítico da Sociologia como uma ciência social.

Nesse sentido, contextualizamos, as demandas do ensino de sociologia diante da legislação da proposta do Novo Ensino Médio, refletindo em qual contexto social e cultural têm sido pensadas as diretrizes curriculares do ensino de sociologia na educação básica.

METODOLOGIA

Considerando que a escrita é um reflexo de nossas escolhas teóricas, nos alicerçamos na perspectiva pós-estruturalista com um atravessamento nos Estudos Culturais, no intuito de levantar questões e respostas, desenhando um processo com curiosidade, transparência, autonomia e continuidade. Sobre esse princípio de não esgotamento do labor científico:

Se pensarmos na ótica pós-estruturalista, estaremos convencidas de que isso é impossível. Um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... Um texto desliza, escapa. Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras, tentar construir com finura as questões e os argumentos, dedicar-se a tecer a trama do texto com cuidado e com prazer [...] (LOURO, 2007b, p. 237).

A pesquisa está sendo operada com um apreço pelos critérios da transitoriedade e da provisoriedade. Destacamos a pluralidade como um artifício de resistência às práticas totalizantes. Neste sentido, estamos voltados a perceber as percepções sociais do professor de sociologia diante das instruções normativas da Base Nacional Curricular Comum- 2018, que

neutralizam a importância pedagógica da disciplina na formação humana, acadêmica e cidadã do aluno do ensino médio.

Ao propormos a análise das normatizações curriculares em paralelo às percepções docentes, veremos como as normas são tendenciosas a marcar aquilo que se afasta dos “padrões” impostos verticalmente. Os processos sociais são constituídos e percebidos na lógica da rivalidade entre o poder e a diferença, as referências de normalidade recheadas de repressão se contrapõem às diferenças, pensamos que um poder multifacetado, que absorva “as verdades”, seria mais produtivo nos espaços educativos.

Trabalharemos com uma pesquisa social em educação, considerando o emaranhado das relações sociais na sociedade humana, de modo a perceber como a coletividade se organiza de maneira provisória e dinâmica. Ainda que estabeleçamos parâmetros e questionamentos sobre a vida prática, nos será permitido quebrar ou revalidar os pressupostos, pois os nossos motivos de investigação estão condicionados às circunstâncias socialmente construídas.

À medida que os fatos se manifestarem, torna-se relevante trazermos à tona uma abordagem qualitativa, não limitada a uma descrição factual do problema, mas disposta a evidenciar a complexidade dele na realidade social. O processo e o seu significado serão o foco desse perfil qualitativo. Ainda sobre a pesquisa com a abordagem qualitativa, é mister salientar que:

O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisado [...]. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Certos disso, Silva e Menezes (2005) declaram que a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são elementos básicos no processo de pesquisa qualitativa. E essa familiaridade estabelecida com a problemática visa a torná-la evidente, por meio do levantamento bibliográfico e análise documental. Essas são características de uma pesquisa exploratória (GIL, 1991), passível de um contínuo planejamento e flexível quanto ao estudo do tema sob diversos aspectos.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a nossa pesquisa será documental. A maneira pela qual obteremos os dados permitirá um alcance mais amplo, do delineamento que empregamos na pesquisa bibliográfica. Para além dos materiais impressos, livros e artigos, haverá o envolvimento de outros procedimentos, atividades e contextos. O documento também está sendo formatado no que ouvimos, lemos, vemos e falamos. Busca-se a análise do conteúdo e dos discursos, considerando seus percursos históricos e suas marcas autorais.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso da pesquisa documental é justificado, pois a compreensão do objeto propicia uma contextualização histórica e sociocultural, além de permitir acrescentar uma dimensão à compreensão do social. Estamos atentos aos documentos legais que regem o Novo Ensino Médio. São estes: as orientações normativas presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Lei da Contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.13.415/17) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Também analisaremos as implicações contidas no Parecer CNE/CP n. 22/2019 (homologado pela Portaria MEC n. 2.167/2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Com a intenção de dissecar a proposta da estrutura interna da Lei n.13.415/17, faremos o uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), na busca de desvendar as concepções, categorias, conceitos e percepções que constituem o discurso da proposta do Novo Ensino Médio. Para então pensarmos sobre o movimento, o domínio e os objetivos da análise de conteúdo, nos voltamos para o que a autora designa sobre este termo,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...]. (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo traz a previsão de três etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Após a definição da estrutura interna dos documentos legais, escolheremos alguns aspectos que julgarmos relevantes para a compreensão dos desdobramentos sociais e pedagógicos das previsões contidas e anunciadas na Reforma do Ensino Médio.

Diante da análise e interpretação dos fatos, a pesquisa fomentará a construção de um produto técnico tecnológico para professores de sociologia da educação básica. Desenvolveremos uma proposta pedagógica, considerando que, embora a formação profissional não exija um quadro fechado de regras, sua sustentação é imbricada a um composto de aspectos teóricos que, ao mesmo tempo, fornece os desafios para a prática e recoloca os problemas diante das teorias.

Esse processo de transformação das proposições teóricas em sugestões para a prática pedagógica deve estar justificado em estudos específicos. A proposta pedagógica será um elemento desse caráter provisório da pesquisa, com a finalidade de influenciar a prática docente na promoção da formação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao conduzirmos neste trabalho uma descrição histórica que contextualiza política e historicamente o ensino de sociologia na conjuntura das diversas reformas educacionais brasileiras, percebemos que a educação brasileira foi demarcada por um ciclo vicioso de exclusão e inclusão, de modo que a conjunção política, a mobilização dos movimentos sociais e a defesa em prol da relação entre ciência, educação e sociedade determinaram a presença ou ausência da disciplina.

Santos (2004) apresenta as idas e vindas da Sociologia em três intervalos: o período de institucionalização da disciplina no ensino secundário (1891-1941), o período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória (1941-1981) e o período de reinserção gradativa da

Sociologia no ensino médio (1982-2001). É importante enfatizar que no caso brasileiro, a Sociologia adentrou inicialmente no ensino secundarista e posteriormente se estendeu às universidades. O decurso de tempo que manifestou a institucionalização da disciplina no ensino secundário caracteriza a busca pela construção de uma identidade do ensino médio, com a Proclamação da República no fim do século XIX.

Entre 1870 e 1842, visualizamos a construção indenitária da Sociologia no ensino secundário, a visão do ensino secundário ultrapassou a perspectiva de um preparo para o ensino superior, visto que objetivava um processo de formação para os jovens.

Essa institucionalização no ensino secundário estabelecida em uma raiz pragmática, não foi congratulada na prática dos professores. E então, refletimos, se o ensino de sociologia surge como um meio de resistir a tradição, por que continuou a perpetuar os procedimentos didáticos da pedagogia bacharelesca? Algumas respostas apontam para a fragilidade das orientações pedagógicas acerca da pesquisa sociológica, com presença de textos didáticos genéricos e esvaziados.

A partir de 1942, adentramos em um ambiente em que os conhecimentos pedagógicos eram vistos como inconvenientes para os projetos pedagógicos autoritários. Destacamos aqui a Reforma Capanema e a Reforma Jarbas Passarinho que dispensaram a Sociologia nos projetos pedagógicos do ensino médio.

Em contraposição ao que propunha a Escola Nova, a ciência e a pesquisa foram utilizadas para encaminhar uma formação técnica para ser engrenada no mercado de trabalho. Não havendo lugar para a Sociologia nem mesmo na parte diversificada do currículo, visto que utilizar os meios científicos para compreender a realidade social brasileira não seria algo relevante para os interesses vigentes nesta época.

Nos anos de 1980, a Sociologia volta ao debate intermediada pelo duelo entre o tecnicismo e a formação cidadã. Mais tarde, a Resolução n. 06/1986, do Conselho Federal de Educação incluiu a Filosofia no núcleo comum e oportunizou tanto o curso acadêmico (formação geral), quanto o profissionalizante. O conhecimento sociológico não foi mencionado

como disciplina no núcleo comum, entretanto, houve uma flexibilidade de estendê-la à parte diversificada do currículo.

O início da luta pela “Lei da Obrigatoriedade” é demarcado em 1997, após a menção de alteridade do artigo 36 da Lei n.9.394/96, após onze anos, com sanção da Lei n.11.684 em 2008 a alteração foi contemplada no texto legal. Percebemos que a luta é mais extensiva do que a aprovação de uma obrigatoriedade, vivemos dias que nos remetem à sensação de um *dejavu*, aquela intuição de já termos visto esta cena. Estamos em um momento especial e delicado do ensino nas escolas médias do país. Permitir que informações fundamentais sobre a Sociologia cheguem aos nossos alunos se entrelaça aos engajamentos pela consolidação de uma comunidade escolar em prol desta ciência, pela sugestão de um currículo mínimo nacional e pela formação inicial de professores em Ciências Sociais e/ou Sociologia.

Os revés e contratempos foram inúmeros até a sanção da Lei da Obrigatoriedade, ainda passados treze anos de sua aprovação, não conseguimos aliviar os impactos gerais desse conhecimento que permanece sendo descaracterizado e negado para a maioria dos jovens brasileiros.

A política obscura, o crescente conservadorismo e a polarização ideológica em nosso país estão sendo fundidas às reformas educacionais. Anunciamos e prevemos impactos tanto na sociedade quanto na educação. Assim sendo, este trabalho torna-se um espaço para o amadurecimento e fortalecimento da Sociologia nos espaços escolares.

É inconcebível que professores e alunos sejam submetidos à proletarização a qual o governo deseja condená-los. Segundo Moreira (1995), o docente deve assumir a postura de pesquisador e de produtor cultural de sua prática social, fundamentando-se na investigação reflexiva de seus “saberes-fazer”.

A educação é um projeto societário, e sendo o Brasil um país de profundas desigualdades sociais, as visões diferenciadas também alcançam o currículo. Se por um lado, defende-se um projeto participativo de educação e formação humana, de outro visualizamos uma formação de estudantes submissa aos desígnios do mercado, e este foi o quadro trazido pela Lei nº 13.415 de 2017, com a proposta do Novo Ensino Médio.

Quais estratégias docentes adotaremos para o desenvolvimento do “pensar sociologicamente”? Diante de uma sociedade utilitarista, pautada no imediatismo de lucros e resultados, o olhar estendido à Sociologia é de desconfiança. Vivemos tempos líquidos, em que as sociabilidades e culturas são fluidas e descartáveis. Há uma vigilância quanto ao uso e ao benefício dos sujeitos e objetos, pois os discursos são alimentados por padrões presentes nas narrativas, na mídia e nas redes sociais.

Moreira (1995) percebe o currículo como um território contestado, quando pensamos na produção, seleção, distribuição e avaliação dos elementos que compõem o currículo, percebemos a existência de elos vicinais e multiformes entre a subjetividade, a escola e o conhecimento. Este autor ao pensar sobre a relação entre o currículo e a formação docente aponta três tendências. A primeira se sustenta na visão do currículo como uma forma de política cultural, em que o entendimento das conexões entre currículo e sociedade, escola e professor, pode ser ampliado com as práticas de um professor intelectual transformador. Outra possibilidade trazida é a associação entre pesquisa e ensino nos cursos de licenciatura. E o terceiro caminho tece um clamor por professores que norteiam as suas práticas pelos mesmos princípios que desejam que os futuros profissionais adotem.

Com o auxílio do pós-estruturalismo, estamos trazendo um repertório de desenvolvimentos teóricos conectados a uma concepção do papel e da natureza da linguagem. Consideramos relevante perceber as influências e/ou confluências entre o pensamento pós-estruturalista e a teoria das pesquisas educacionais.

A Lei nº 13.415/17 é disseminada em um amplo processamento de reconstituição das esferas social, política e econômica, em que os mecanismos de significação e representação estão sendo usados para a criação e recriação de um clima favorável às ideias neoliberais. Esse projeto neoconservador mobiliza o pensar socialmente, economicamente e politicamente unicamente às categorias que justificam o capitalismo. Este ambiente hegemônico reprime as visões alternativas, visto que o conteúdo presente no documento que estrutura o modelo integral ao ensino médio se apropria de termos como produtividade, eficiência e qualidade e se exime de outros, tais como: cidadania, igualdade e justiça social.

Buscamos a compreensão do currículo para além dos conceitos

técnicos, das categorias psicológicas e da imagem de uma estrutura curricular enrijecida. Os estudos pós-críticos nos ensinam que o currículo não pode ser compreendido sem uma leitura das relações de poder, mas falamos aqui de um poder descentrado. Ele transforma-se, mas não desaparece, e o conhecimento é inerente a este poder. Dispensamos a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária. E fugimos da tendência de explicar o mundo social apenas pela existência de uma força que contaminada pelos egos do capitalismo subverte todos os quadros sociais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao considerarmos que toda atividade de pesquisa é visualizada dentro de um percurso repleto de aprendizagens, obstáculos e superações, já podemos enfatizar algumas conquistas e pontuar algumas demandas ainda existentes. Decidimos estruturar o texto a partir de um aspecto mais geral até às especificidades do objeto da pesquisa, de modo que as partes sejam religadas continuamente.

A segunda seção do trabalho já contemplou um dos nossos objetivos específicos, visto que, contextualizamos política e historicamente, as demandas do ensino de Sociologia diante da Lei n. 13.415/17 e da LDBEN n. 9.394/96, explicitando quais as percepções acerca do conhecimento sociológico e do seu papel no ensino médio. Apresentamos um histórico da Sociologia na conjuntura de diversas reformas curriculares que marcaram a educação brasileira e as incursões presentes na atual Reforma do Ensino Médio. Bem como, no terceiro capítulo, alcançamos mais um objetivo específico, ao descrevermos a correlação entre o ensino de Sociologia e a formação humana do discente do Ensino Médio, valorizando suas características sociais e culturais. A proposta tem sido construir um texto dissertativo que permita a religação dos saberes.

Nossos esforços estão voltados, atualmente, para a identificação das propostas teórico metodológicas do ensino de Sociologia inerentes às demandas educacionais advindas com a Lei n. 13.415/17 e os alinhamentos

propostos pela BNCC. Ainda precisamos nos debruçar sobre aquilo que temos trazido objetivos específicos, mais precisamente sobre os reflexos desse currículo estruturado nesses cinco eixos formativos que estão propostos, a partir do modelo instituído como escola integral.

É nosso desejo articular a análise documental do aparato legislativo do desenvolvimento da Sociologia no Brasil ao contexto sócio-histórico e econômico da sociedade brasileira. Vinculando os fatos sociais e históricos mencionados às configurações econômicas, refletindo como as políticas foram orientadas pensando no capital.

Este exercício operacional e reflexivo do trabalho nos levará a pensar em uma proposta pedagógica que possibilite a formação humana, uma vez que vivenciamos uma recorrente oferta de diretrizes que privilegiam e encurtam o caminho para o imediatismo do mundo do trabalho, para o mercado e para o capital, não visando a formação integral desse sujeito. A proposta didático-pedagógica teórica tem o desejo de reafirmar a importância da dimensão humana no processo de formação desses jovens, na conclusão do ciclo básico. O desafio de elaboração da proposta transcorre em várias dimensões, entre elas evidenciar a disciplina dentro de um conjunto de habilidades e competências e materializar o produto nesse ambiente de resistência que se fideliza ao fundamento da formação humana.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zigmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar sociologicamente**. Trad. Alexandre Wernek. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio em todo o território nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, DF: Diário Oficial da União, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746. Altera substancialmente o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LOURO, Guacira Lopez. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, 2007b.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Territórios contestados**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jun. 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Falando do Corpo, Calando a cultura: discursos sobre o corpo humano em livros didáticos de biologia do ensino médio. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**. v. 5, n. 1, jan./jun., 2019.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 392 p.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. [Rio de Janeiro: ANPED], 2000. 24 p. Disponível em: anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA NO CANAL EDUCAÇÃO – PI NA PANDEMIA COVID-19

Janaina Tâmara Rabelo da Rocha
Nadja Fonsêca da Silva

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo está cada dia mais interligado, tal evidência se dá a partir do movimento que o avanço tecnológico que afetou tanto na quantidade, quanto na qualidade das informações apresentadas, bem como a diversidade na variedade como se apresentam. Sendo assim, compreendemos que aprender na atualidade requer a utilização de várias competências e habilidades, que devem ser aprendidas e mobilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola.

Nesse contexto, o estudo aqui proposto tem como motivação a condição na qual os professores se encontram atualmente quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, que durante a pandemia, exigiu saberes que determinam a utilização dos recursos tecnológicos como elo de total ligação entre professores e estudantes. Surgia um ambiente diferente do habitual, a sala, antes física, agora, virtual e a aula, ora presencial, agora online. O ambiente virtual de aprendizagem chegou de vez e de fato, o que gerou impactos no mundo todo, afetando, inclusive, as escolas.

A partir desta problemática e considerando o processo educativo como um movimento que envolve diversas ações intencionais, ou seja, que possuem o objetivo de ensinar algo a alguém, vale trazer para a discussão o processo de formação dos professores e os saberes da docência. Entendemos que isso inclui pensar as práticas pedagógicas que impactam na qualidade de ensino e da aprendizagem, no contexto da pandemia do Covid – 19. Diante disso, esta pesquisa apresenta-se como elemento para discussão sobre como a

formação dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas durante o período da pandemia refletem na qualidade de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Questões pertinentes ao processo de formação dos professores e como estes estão desenvolvendo práticas pedagógicas que possam garantir a aprendizagem de maneira qualitativa e significativa no contexto da pandemia de Covid-19. Sendo assim, o foco da pesquisa integra refletir sobre como aconteceu ou ainda acontece a preparação profissional dos professores para a realização do seu trabalho no espaço da escola e mais especificamente, na sala de aula.

Importante ressaltar que para a garantia da qualidade do processo educativo que não pode ser medido, apenas pela formação dos professores, pois existem diversos elementos que contribuem para a sua efetivação. Cabe aqui, antes de tudo, fazer referência ao local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. O *locus* da pesquisa é o Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Piauí, conhecido como Canal Educação. Local onde é planejado, ofertado e transmitido aulas diretamente pelo Youtube, ao vivo, a todos os estudantes da rede estadual de ensino do Piauí. As aulas atendem às etapas do ensino fundamental de 6º ao 9º ano (ofertado desde o início da pandemia Covid-19), todas as séries do ensino médio regular e na modalidade EJA e também a oferta de cursos técnicos profissionalizantes concomitantes.

Desde a sua implantação, em 2011, o Canal Educação – PI, é considerado como uma alternativa pedagógica que permite incluir no sistema escolar pessoas que encontram dificuldade de acesso à escola pois torna possível levar educação de qualidade, em seus diversos níveis e modalidades, a todos os municípios do estado, tanto na zona urbana quanto na zona rural. A estratégia utilizada para tal alcance estava em desenvolver educação através da mediação tecnológica, que tem como espaço para realização da aula, estúdios de TV montados para tal e que tem transmissão garantida via satélite (IP-TV). Vale destacar que:

A Educação Mediada por Tecnologia (EMT) é uma alternativa pedagógica fundamental para levar a educação em seus diversos níveis e modalidades, a todos os municípios do Piauí, chegando rapidamente, como um mesmo padrão de qualidade, a locais de difícil acesso. Contribui para melhorar os indicadores educacionais, reduzir a desigualdade de acesso à educação e, sobretudo, para alimentar sonhos e mudar vidas. (PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA – SEDUC/PI)

Neste interím, a problemática de pesquisa converge para a indagação de: Como se dá a formação de professores no contexto da pandemia no Canal Educação? E para responder a questão central da pesquisa, elaboramos o objetivo geral: analisar a formação de professores e os saberes da docência no contexto da Pandemia Covid-19. Para tanto, a fim de possibilitar um conhecimento mais aprofundado sobre as questões que norteiam o estudo, elencamos os objetivos específicos abaixo:

- Identificar no Plano de Ação 2019-2024 do Canal Educação – PI as metas, objetivos e ações voltadas para a formação de professores.
- Mapear as práticas pedagógicas que contribuem ou impedem a promoção do ensino e da aprendizagem no Canal Educação - PI, no contexto da Pandemia Covid-19.
- Compreender a concepção de formação de professores e os saberes mobilizados no processo de ensino e da aprendizagem.
- Propor a construção de um Caderno de orientações sobre os saberes necessários à docência no século XXI, no contexto da pandemia, a partir da pesquisa e do curso de formação de professores no Canal Educação – PI.

Reunidos, estes objetivos nos conduzem para traçar uma metodologia de diálogo com o material já produzido, bem como mobilizar o diálogo com referenciais teóricos e com participantes de campo, conforme detalhamos a seguir.

METODOLOGIA

Para realizar a pesquisa, iniciou-se com o levantamento bibliográfico para elaboração do estado do conhecimento sobre as concepções teórico-metodológicas e epistemológicas da formação de professores, os saberes da docência, as práticas pedagógicas e qualidade de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia no Canal Educação - PI. Para fundamentar o trabalho buscou-se dialogar com os seguintes autores: Nóvoa (2009), Freire (1996), Tardif (2002), Imbernón (2010), Fagundes (2016), Morin (2000), Coimbra *et al* (2011), Santos (2020).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia em Minayo (2007), Goldenberg (2004), Gil (2002).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, pág. 21)

Os sujeitos participantes da pesquisa são os professores que atuam no Canal Educação – PI nas diversas etapas da educação básica ofertada. O universo dos participantes é composto por professores das diversas áreas do conhecimento, totalizando 40 (quarenta) professores, que atuam no ensino fundamental anos finais, ensino médio regular, EJA e cursos técnicos.

A pesquisa se inicia com estudos dos documentos institucionais e legais, além das imersões teóricas para maior apropriação do objeto de estudo. Dessa forma, destacam-se as seguintes etapas:

- 1. Análise documental** do Plano Estratégico de Educação com mediação tecnológica Canal Educação/ SEDUC/PI, bem como outros documentos de criação, regulamentação do programa na rede estadual de ensino e a Proposta pedagógica do programa que dá suporte para o planejamento e a execução das aulas no formato que hoje se encontra. Para Gil (2002, p. 88) os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, o que torna necessário ao pesquisador a análise dos seus dados, fazendo-a em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa podendo, ainda, exigir, em alguns casos, o uso de técnicas altamente sofisticadas.
- 2. Aplicação de questionário** com encaminhamento de formulário online aos participantes da pesquisa com o intuito de coletar respostas que subsidiem a discussão acerca das concepções de formação de professores, dos saberes que são mobilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas e o impacto dessas para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo Goldenberg (2004, p. 87) uma das vantagens do questionário é por se configurar, entre outros, como um instrumento que facilmente pode chegar às mãos dos sujeitos pesquisados, já que pode ser enviado por correio, nesta pesquisa será enviado por correio eletrônico, e pela possibilidade de envio a muitos participantes.
- 3. Observação de aulas** desenvolvidas pelos professores participantes, aqui o formato das aulas pode favorecer uma observação mais qualitativa, visto que as aulas ficam gravadas em uma plataforma e podem ser acessadas de acordo com a necessidade do pesquisador. É possível, também, que a observação possa ser feita durante o momento de realização da aula que acontecem ao vivo nos estúdios do Canal Educação e transmitidas em tempo real pelo Youtube e pelo Canal IP-TV SEDUC/PI. A observação aqui se configura como momento de desenvolvimento do trabalho de campo já que pode permitir a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual se formulou a pergunta que conduz toda a pesquisa.

Minayo (2007, p. 62) considera que pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e de aspectos operacionais, não podendo ser pensado como um trabalho de campo neutro. Assim ela ainda especifica que

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (MINAYO, 2007, pág. 63)

4. Análise de conteúdo partindo da compreensão dos significados do contexto em que as falas se configuram. O termo análise de conteúdo pode ser assim compreendido como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, pág. 42)

As etapas da pesquisa aqui descritas estão sendo desenvolvidas e devem qualificar o estudo, visto que durante todo processo de coleta dos dados a pesquisadora buscará continuamente produzir novos conhecimentos em relação ao objetivo de estudo. A partir disso, é possível desenvolver os seguintes resultados e discussões preliminares, alcançados com a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o andamento da pesquisa, ressaltamos que a mesma se encontra na fase de levantamento bibliográfico e elaboração do estado de conhecimento sobre a temática. Em seguida, será desenvolvida a pesquisa

empírica com 40 (quarenta) sujeitos da pesquisa, tendo como *locus* o Canal Educação – PI, considerado como Centro de Mídias da SEDUC/PI.

Compreende-se que durante o processo formativo dos professores é possível construir conhecimentos e saberes necessários à realização do trabalho docente. Tais conhecimentos e saberes fundamentam a prática pedagógica comprometida com aprendizagens significativas dos estudantes.

Freire (1996, p. 52) aponta que um primeiro saber necessário à formação docente, dentro de numa perspectiva progressista de educação, é compreender que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Assim, o professor mediador é responsável por provocar no estudante a curiosidade, a indagação, a crítica, a condição de inquiridor e inquieto quando o assunto for a necessidade de conhecer sobre determinado objeto ou situação.

Considerando os estudos de Tardif (2002, p. 63) quanto aos saberes dos professores para o exercício da profissão é possível perceber que há saberes (conhecimentos) que de forma agrupada ou integrada contribuem para a formação docente e que dão suporte no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Para ele, os saberes docentes se constituem a partir de um “pluralismo epistemológico” baseado na origem social, mas que estão associados à questão da natureza e da diversidade das fontes ou proveniência social no qual os saberes se constituem.

Segundo Freire (1996) a educação não é neutra, assim, pensar em educação de qualidade ou qualidade da educação é pensar quais seriam os indicadores de qualidade de ensino para o hoje reorientando os objetivos escolares haja visto que a educação deve ser emancipadora e crítica.

No contexto atual, Santos (2020, p. 28) adverte que a pandemia tem revelado que são possíveis alternativas, no entanto, podemos perceber que na educação as alternativas de adaptação se deram de forma abruptas, considerando que muitos professores não estão preparados para o trabalho que agora é exigido dele devido às próprias condições que sempre lhes foram impostas, como por exemplo, o espaço da sala de aula. A partir disso, passamos às considerações parciais, na reunião de apontamentos observados ao longo deste tempo da pesquisa que mobilizam a continuidade das ações.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa possibilitará uma análise sobre a formação de professores, os saberes da docência e as práticas pedagógicas que contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no contexto da Pandemia Covid-19.

Verificou-se, a possibilidade de identificação no Plano Estratégico da Educação com mediação tecnológica do Canal Educação - PI as metas, objetivos e ações voltadas para a formação de professores. Em seguida, será realizado o mapeamento das práticas pedagógicas que contribuem ou impedem a promoção da qualidade de ensino e aprendizagem no Canal Educação - PI, no contexto da Pandemia Covid-19.

Além disso, buscaremos com os professores compreender a concepção de formação de professores e dos saberes mobilizados nas práticas pedagógicas voltadas para a promoção da qualidade de ensino e de aprendizagem.

A qualidade do ensino e da aprendizagem se consolidam a partir dos saberes constituídos na prática pedagógica do professor, tais como: os saberes pessoais, os provenientes da formação profissional e os provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Para Tardif,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variada, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61)

A discussão das práticas pedagógicas que contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no Canal Educação – PI, no contexto da Pandemia do Covid-19 se dará no decorrer do curso de formação e na análise das respostas coletadas a partir de formulário encaminhado aos professores participantes que aderiram a pesquisa.

E por fim, será elaborado coletivamente o PTT - Caderno de orientações sobre os saberes necessários à docência no século XXI que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados da pesquisa com os professores que atuam no Canal Educação – PI.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ. Plano Estratégico da Educação com Mediação Tecnológica. 2019.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A METODOLOGIA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios e possibilidades no contexto da pandemia

João Aranha Barros
Nadja Fonsêca da Silva

INTRODUÇÃO

O contexto educacional na contemporaneidade abre espaços para discussões que levam em consideração novas configurações do ensino de Matemática nos ambientes escolares. Essa prerrogativa tem se constituído por ressignificações e transformações das práticas docentes e suas respectivas metodologias.

É interessante ressaltar que para a efetivação de uma perspectiva educacional que promova aprendizagens significativas com as/os estudantes, há de se pensar na Formação de Professores de Matemática e como o ensino tem sido realizado pelas/os professoras/es de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressalta-se a relevância da Formação de Professores e a Metodologia Resolução de Problemas no âmbito do ensino da Matemática, tendo em vista que:

Formação continuada é entendida como um instrumento formativo mediador de saberes e práticas que buscam (re) aprender ou (re)significar situações diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e seus aprendizados (NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, acreditamos que no processo de Formação Continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos aliar o ensino à aprendizagem dos estudantes, com uso de saberes matemáticos, priorizando a unidade teoria e prática (práxis) a partir da metodologia

Resolução de Problema em diferentes contextos e práticas sociais.

A Formação de Professores vem sofrendo mudanças decorrentes da evolução no modo de produção de conhecimento pela humanidade. Imbernón (2010) ressalta que essas mudanças sempre ocorreram, entretanto, não na intensidade e rapidez dos últimos anos.

Com relação ao contexto educacional na Pandemia os impactos negativos se manifestam não apenas em um problema epidemiológico, mas afetam também com relação ao aspecto educacional, visto que o ensino presencial foi inesperadamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino, e os professores precisaram repensar a forma de como possibilitar o ensino no período pandêmico.

Segundo Vieira (2018), esse repensar pode possibilitar uma redução aos impactos causados pela pandemia na educação, propiciando ao aluno a oportunidade de garantir o direito à educação mesmo com algumas limitações.

Entretanto a metodologia Resolução de Problemas de acordo com Onuchic (1999), pode ser um caminho para a construção de novos conhecimentos, como também para aplicar aquilo que já foi construído anteriormente.

Portanto, o problema que se investiga se remete à seguinte questão norteadora: Quais são os desafios e as possibilidades do uso da metodologia Resolução de Problemas pelos professores de Matemática, do 5º ano do Ensino Fundamental, no contexto da Pandemia?

Para responder tal questão, elencou-se como objetivo geral: analisar a Formação de Professores de Matemática e o uso da metodologia Resolução de Problemas no 5º ano do Ensino Fundamental, na escola Prof.^a Silvana Cunha/Cururupu- MA. E como objetivos específicos, buscou-se:

- Identificar as perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas que subsidiam a proposta pedagógica da escola, o plano de formação de professoras/es e a prática pedagógica das/os professoras/es que ensinam Matemática no 5º ano do ensino fundamental no contexto da pandemia;
- Observar as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula virtual identificando os desafios e possibilidades encontrados pelos

professores e estudantes no ensino-aprendizagem de Matemática no contexto da pandemia;

- Compreender as concepções de formação de professoras/es e da metodologia Resolução de Problemas com os professores que atuam no 5º ano do ensino fundamental no contexto da pandemia;
- Propor, a partir das necessidades apontadas pelas/os professoras/es, a elaboração colaborativa de um E-book - A metodologia Resolução de Problemas como possibilidade para ensinar e aprender Matemática no 5º ano do ensino fundamental no contexto da pandemia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer de número: 4.743.287 e o CAAE: 45576021.9.0000.5554.

Para realizar a pesquisa, iniciou-se com o levantamento bibliográfico para elaboração do estado do conhecimento sobre a concepção teórico-metodológicas e epistemológicas sobre Formação de Professores de Matemática, dialoga-se com os seguintes autores: Nóvoa (2009), Freire (2002), Tardif (2002), Imbernón (2010); Fiorentini (2012). E quanto a metodologia Resolução de Problemas dialoga-se com D'Ambrosio, (2013), Onuchic, (1999), Polya (1997). E no que se refere ao ensino no contexto da Pandemia, Vieira (2018), Barreto e Rocha (2020).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia em Minayo (2009), Ludke e André (1986), Gil (1995). Sobre a importância da pesquisa qualitativa, Minayo (2009, p. 21) esclarece que tal abordagem “trabalha com o universo de significados valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Iremos utilizar a técnica de Análise Documental sobre: Arranjo de Desenvolvimento da Educação dos Guarás (ADE-GUARÁS, 2020); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2021), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCN, 2021) e Documento Curricular do Território

Maranhense (DCTMA, 2019), conforme afirma Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Houve a observação de sala de aula, num período de quatro meses, sendo de agosto a dezembro de 2021 em grupos de acompanhamento pedagógico por meio da plataforma virtual WhatsApp das 4 turmas de 5º anos, e em 5 momentos formativos, tendo como participantes desta pesquisa, 4 professores, 1 coordenadora e 10 estudantes.

Para melhor compreensão da concepção de Formação de Professores e da metodologia Resolução de Problemas no ensino da Matemática e das falas dos sujeitos da pesquisa, iremos adotar o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011, p. 47), ao enfatizar que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Durante o Curso de Formação, houve a discussão sobre a Formação de Professores e as tipologias da metodologia Resolução de Problemas elaboradas por Onuchic (2009) e Pólya (1986), e a participação colaborativa dos professores para a construção do e-book.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, que neste momento se encontra na fase de levantamento bibliográfico e na elaboração do estado de conhecimento sobre a temática, bem como o desenvolvimento da pesquisa empírica com os sujeitos, tendo como *locus* a escola Prof.^a. Silvana Cunha em Cururupu- MA.

Santos (2018) entende que é fundamental promover uma educação significativa oferecendo aos educandos metodologias e recursos didáticos pedagógicos que facilitam o processo de ensino aprendizagem tal como a utilização da metodologia de Resolução de Problemas, que pode contribuir para uma educação contextualizada.

Desta forma, a partir dos momentos formativos que foram

desenvolvidos, percebeu-se que os professores consideraram relevantes as temáticas apresentadas. Todos demonstraram interesse pelo estudo e discussão, destacando ser necessária a continuidade de formações para apropriação da metodologia Resolução de Problemas no ensino de Matemática.

Houve diálogo sobre as dificuldades apresentadas pelos professores de Matemática na aplicabilidade da metodologia Resolução de Problemas. Eles perceberam que o e-book, será uma possibilidade de compreender e implementar esta metodologia nas aulas de Matemática.

Nesse contexto, Onuchic (1999, p. 208) acredita que o uso da Metodologia de Resolução de Problemas pode “ajudar os alunos a compreender os conceitos, os processos e as técnicas operatórias necessárias dentro do trabalho feito em cada unidade temática” como sendo a principal razão pelo seu interesse em abordá-la.

Faz-se necessário que o trabalho de Formação de Professores esteja imerso em uma epistemologia, que consiga dialogar com o universo da experiência social na perspectiva teórico-metodológica e crítico-emancipatória. A ilustração 1 abaixo foi capturada no momento da formação.

Imagem 1 - Momento Formativo 1º dia.



Fonte: Barros, 2021.

Neste momento formativo ocorrido no período de 25 a 29/10/2021, houve a apresentação do pesquisador e da pesquisa, acolhimento dos docentes e de suas percepções, bem como, iniciou-se uma introdução à temática. Evidenciaram a relevância da pesquisa, do estudo e dos encontros formativos como ações que irão contribuir com os professores e estudantes no processo ensino aprendizagem da Matemática, no contexto da Pandemia e em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir da identificação das perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas que subsidiam a proposta pedagógica da escola, o plano de formação de professores e a prática pedagógica dos professores que ensinam Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental no contexto da Pandemia percebeu-se que existe grande dificuldade, por questões sociais dos alunos e por falta de formações que contribuíssem o trabalho de forma não presencial.

Em seguida, foi observado e relatado pelos professores que em suas práticas pedagógicas em sala de aula virtual voltados para o ensino de Matemática no contexto da Pandemia possuem dificuldades, sendo que o ensino se limitou pela ausência de vários alunos nos grupos de *WhatsApp* e por diversas mazelas sociais.

Neste sentido, compreendeu-se que as concepções de Formação de Professoras/es e da metodologia Resolução de Problemas com os professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental no contexto da Pandemia demonstraram dificuldade na aplicabilidade da metodologia, mas consideraram pertinente a utilização da Resolução de Problemas como possibilidade para facilitar o processo de ensino da Matemática.

Por fim, foi proposta, a partir das necessidades apontadas pelos professores, a elaboração colaborativa de um E-book intitulado “A metodologia Resolução de Problemas como possibilidade para ensinar e aprender Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental no contexto da Pandemia”.

Desta forma, considera-se que, tanto os objetivos da pesquisa como os elementos que foram discutidos neste trabalho, apontam que o estudo

desenvolvido e em desenvolvimento sobre a Formação de Professores de Matemática e a metodologia Resolução de Problemas no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades no contexto da Pandemia, é relevante para a educação, pois é uma metodologia que favorece à própria transposição didática, visando contribuir com a aprendizagem contextualizada com a realidade do aluno e do ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS

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

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

ONUCHIC, L. L. R. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos? E para onde iremos? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, 2013.

ONUCHIC, L. L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 199-218.

POLYA, G. O ensino por meio de problemas. **Revista do professor de matemática**, v. 7, p. 11-16, 1985.

SANTOS, M. J. C. **O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam?** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 132-143, 2018.

VIEIRA, M. F. **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**, 2018.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS: com a palavra, as professoras!

*Lindalva do Remedio Oliveira Cerqueira
Severino Vilar de Albuquerque*

INTRODUÇÃO

O presente resumo resulta dos primeiros achados da Dissertação, em construção, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e tem como objetivo apresentar resultados parciais alcançados pela pesquisa, cujo objetivo geral é “analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), na rede pública de ensino de São Luís (MA)”, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as bases epistemológicas e pedagógicas do PIP, no sentido de apreender as concepções de alfabetização e letramento que o subjazem; b) analisar as concepções de alfabetização e letramento das professoras que atuaram no PIP, no sentido de apreender se as professoras atenderam às orientações metodológicas do PIP ou se elas fizeram adaptações; c) analisar, a partir das percepções das professoras, se o PIP contribuiu para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Luís (MA); d) elaborar um caderno de apoio pedagógico (formatação *e-book*) sobre alfabetização e letramento para o ciclo de alfabetização do ensino fundamental, calcado em fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos, como contribuição para o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização.

O recorte histórico e temporal compreende o período de 2017 a 2019, quando foi lançado o programa de governo intitulado “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, tendo como principal meta melhorar os

indicadores de aprendizagem dos alunos da rede pública municipal de São Luís.

Na realização dos estudos, até o presente, verificou-se que os dados oficiais sobre a educação básica pública atestam que o Brasil ainda convive com uma dura realidade a ser enfrentada, particularmente no que tange à proficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad, 2020), até o ano de 2019, o país ainda contabilizava 11 milhões de pessoas analfabetas com idade de 15 para cima, o que representava 6,6% da população não alfabetizada, ou seja, aqueles que não conseguem ler ou escrever um simples bilhete.

Neste cenário, o Maranhão se apresenta como um dos estados da federação com um dos mais baixos índices de alfabetismo, e a cidade de São Luís, embora sendo a capital, ainda não conseguiu avançar muito na superação do quadro desfavorável em que se encontra. Dessa forma, o presente estudo faz uma incursão no fenômeno, buscando responder à seguinte questão: O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) contribuiu para a alfabetização e o letramento, nos anos iniciais do ensino fundamental, do sistema público de ensino municipal da cidade de São Luís?

Justifica-se o interesse por esse objeto de estudo, que toma como perspectiva epistemológica a alfabetização e o letramento, na perspectiva da escola como espaço de construção e reconstrução dos saberes, por trazer à baila a análise de uma política pública municipal que se expressa por ações voltadas à elevação dos indicadores de alfabetização e reduzir a reprovação na última etapa deste ciclo. Espera-se que a partir dele, abram-se espaços de reflexões que possibilitem descortinar caminhos alternativos, possíveis e comprometidos com a realidade do educando e com as condições em que se opera o trabalho docente, considerando que no processo educativo que se realiza na escola, professor e aluno são sujeitos da construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Diante da inquietação frente ao objeto de pesquisa, buscou-se definir uma metodologia que contemplasse o contexto histórico e social da

alfabetização e do letramento, a partir de uma perspectiva que compreende a escola como instituição social e política, e os indivíduos que a constituem como sujeitos históricos. Minayo (2019) conceitua metodologia como sendo o caminho e a prática, ancorados no método, nas técnicas e no caráter pessoal da pesquisa. Sendo assim, a metodologia objetiva nortear os caminhos da pesquisa e está relacionada com o percurso trilhado pelo pesquisador para atingir seus objetivos, buscando a correta análise do objeto estudado.

Para garantir a natureza analítica a que se propõe este estudo, foi adotada a pesquisa qualitativa, dado o seu perfil analítico-descritivo de dados coletados num empreendimento de pesquisa. Essa opção está ancorada no fato de que a pesquisa qualitativa segue a tradição compreensiva ou interpretativa e parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento precisa ser desvelado (GIL, 2011).

Todavia, ainda que a pesquisa se fundamente no enfoque qualitativo, aspectos quantitativos serão considerados, uma vez que não se constituem apenas informações, mas têm fundamental importância para a apreensão concreta do presente objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa adota instrumentos e procedimentos de investigação que permitam captar a totalidade do fenômeno em sua materialidade histórico-social e pedagógica.

Como instrumentos de coleta de dados, estão sendo utilizados: roteiro de análise documental; roteiro de entrevistas semiestruturadas; roteiro de observação sistemática dos ambientes e estruturas da rede de ensino e das escolas pesquisadas. Quanto aos procedimentos, são adotadas as entrevistas, a observação sistemática e a análise documental.

Na perspectiva filosófica do método de análise do objeto em tela, o estudo adota um olhar dialético, que na visão de Kosik (2010) nenhuma realidade se apresenta ao homem de forma imediata. E é com essa percepção que o autor enfatiza que, na dialética, distinguem-se a representação e o conceito da coisa em si, considerados dimensões de conhecimento da realidade. Na análise e interpretação dos dados, adota-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1997; FRANCO, 2008).

A pesquisa tem como sujeitos oito professoras de duas escolas da rede municipal de ensino de São Luís, que atuaram diretamente no PIP. O critério de escolha das escolas relaciona-se aos indicadores da Avaliação

Nacional de Alfabetização (ANA), divulgados pelo Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo apoia-se em autores que discutem a temática por meio de estudos teóricos e empíricos, bem como em dados oficiais, coletados in loco, nos portais do INEP e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Entre os principais autores, apontam-se: Albuquerque (2013); Saviani (2013), Soares (2019), Ferreiro & Teberosky (2010), Freire (2002), Gatti (2010), entre outros. A organização estrutural do trabalho está sendo construída em duas seções teóricas e uma empírica, ambas com suas subseções, e do Produto Técnico Tecnológico, que virá como apêndice do estudo.

A primeira seção, intitulada “**Alfabetização e Letramento: um olhar histórico**”, tem como foco a alfabetização e letramento no Brasil. Nela, de modo objetivo, apresenta-se a trajetória histórica da educação no Brasil com foco na alfabetização, desde o período colonial até a atualidade, identificando os marcadores temporais da inserção e da evolução do termo letramento na educação brasileira.

Para exposição dessa temática, essa seção se encontra subdividida em quatro etapas, a saber: Alfabetização: concepções e tendências da Colônia ao Império; Alfabetização: concepções e tendências a partir da República; A alfabetização na perspectiva do letramento: uma evolução do conceito e do significado; e Alfabetização, letramento e sua inserção no contexto escolar: novos olhares e novos fazeres sobre o processo de alfabetização.

A segunda, que tem como título “**Alfabetização e Letramento no âmbito das políticas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96**”, apresenta as bases legais e políticas da educação como direito constitucional, da formação e o trabalho docente, e os impactos dos indicadores de aprendizagem na alfabetização nacional.

Esta seção, relevante para compreensão das políticas públicas voltadas para a educação, está subdividida em três subseções: Garantias do direito

de aprender enquanto princípio constitucional; políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil: entre a legislação e a prática; e, Políticas educacionais e o impacto nos indicadores de aprendizagem no ciclo da alfabetização.

A seção empírica (em construção), denominada “**Plano de intervenção pedagógica da rede municipal de ensino de São Luís: desafios e possibilidades**”, trará resultados, a partir da perspectiva de profissionais da educação, particularmente professores, que laboraram diretamente na materialidade do Plano, bem como de documentos analisados, buscando apreender possíveis contribuições do PIP para a alfabetização e o letramento das crianças da rede de ensino, no ciclo de alfabetização.

Para atender a esse desafio, de olhar para a realidade na perspectiva dialética dos fatos, compreende-se que, como afirma Minayo (2019, p. 17), “a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso restrito saber”. O estudo se propõe a analisar os processos alfabetização e letramento no PIP, a partir das seguintes perspectivas: Alfabetização e Letramento no Maranhão: contextualização; Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) como política de alfabetização do sistema público de ensino de São Luís: o utilitarismo neotecnicista na política educacional; e, Plano de Intervenção Pedagógica: o proposto e o vivenciado.

Como **Produto Técnico Tecnológico (Ptt)**, a proposta é a elaboração de um Caderno de Apoio Pedagógico (no formato *e-book*), sobre alfabetização e letramento, a partir das evidências apresentadas pela pesquisa. Esse caderno será apresentado na perspectiva de contribuição ao trabalho realizado pelos docentes da rede municipal de Ensino da cidade de São Luís, que atuam no ciclo de alfabetização, constituindo-se em um caderno de apoio pedagógico a ser construído coletivamente com a participação das professoras participantes da pesquisa.

O caderno de apoio, intitulado “**Para além da formação: a ação e reflexão das professoras alfabetizadoras**”, tem como objetivo apresentar um conteúdo direcionado aos professores alfabetizadores que têm contribuído para esse processo no ciclo de alfabetização do ensino fundamental. A intencionalidade deste material não é prescritiva ou de apresentar receitas ao trabalho já realizado por esses sujeitos, mas antes compartilhar experiências e saberes que possam colaborar com aqueles que já se dedicam ao processo de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e as análises até aqui realizados trazem evidências da presença do tema “Alfabetização e letramento” nas políticas públicas brasileiras, desde a CF de 1988, art. 205, quando estabelece a “A educação como direito de todos”, direito esse reafirmado pela LDBEN 9394/96, em seu título III – Do direito à Educação e do dever de Educar. De igual modo, o tema aparece na Meta 5 do PNE (2014-2024) e na BNCC aprovada em 2017.

O contexto histórico, político, econômico, social e educacional discutido e analisado até aqui representa um esforço deste estudo de situar a alfabetização e o letramento no âmbito das políticas públicas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil, particularmente a partir dos anos de 1990. Com bases teóricas e empíricas o estudo analisa como as políticas públicas educacionais com essa finalidade, nesse período, têm impactado a alfabetização e letramento das crianças do ciclo de alfabetização e, de igual modo, se têm contribuído para a formação e o trabalho de professores que atuam nessas etapas de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. Formação Continuada de Professores no PAR: o dilema de sua implantação no Maranhão. In. **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Líber Livro, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 12 de dez. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 15 fev. 2021.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**) 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acessado em: 10 jan. 2022.

FERREIRO, E TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In. **Educação & Sociedade**. Campinas out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Revista do Sistema: SIMAE**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3, 2019, Juiz Fora, MG, 2019. Disponível em: <http://simae.caedufff.net/>Acesso em:27 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA: discursos, práticas, (trans) formações.

Livia Pereira da Silva

Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues

INTRODUÇÃO

Desde o início de 2020, com a emergência da COVID 19 no Brasil, as atividades presenciais da Rede Pública Municipal de São Luís permaneceram suspensas. Essa inusitada transformação que a educação precisou passar em decorrência da pandemia afetou profundamente a organização do trabalho docente. Os professores precisaram se adaptar, com urgência, à implantação do ensino remoto com o objetivo de dar continuidade às aulas a fim de garantir o direito à educação.

Esse contexto levou os professores a se depararem com o despreparo no uso das tecnologias digitais e a necessidade de se reinventarem frente a um outro formato de ensino com uma diferente lógica do que é ensinar e aprender, que passou a ser mediada, sobretudo, com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs, disponíveis para o momento. Tal situação impeliu a reorganização do trabalho docente, exigiu a adoção de diferentes recursos didáticos/metodológicos e de práticas pedagógicas que viabilizassem interação/aprendizagem entre professores e educandos.

Visando subsidiar e preparar os professores nesse atípico cenário educacional, a Rede Municipal de São Luís projetou um programa de formação continuada virtual em serviço, no intuito de criar estratégias de trabalho pedagógico no ensino remoto. Nesse sentido, sabendo que pensar a formação continuada de/para professores se faz necessário a todo tempo e momento, este trabalho centraliza-se em explorar a formação em exercício dos docentes da Rede pública municipal de São Luís – MA no espaço temporal do ensino remoto e a partir da concepção de um grupo de

professores e dos documentos norteadores para tal período publicados pela secretaria.

Considerando que a nova realidade de ensino exigiu uma rápida mudança na atuação profissional docente, frente a construção de uma nova forma de fazer educação, o objetivo deste trabalho consiste em responder às seguintes questões: qual a repercussão das formações continuadas de professores no contexto do ensino remoto? Como se relacionaram com a prática docente? Que saberes foram mobilizados? Quais são as perspectivas e discursos dos professores em relação às formações continuadas da Rede para atuarem no contexto pandêmico?

Segundo Nóvoa (2019), a formação continuada é um dos aspectos do desenvolvimento do trabalho pedagógico, que prepara o professor para lidar com os desafios colocados pela metamorfose da escola. Nesse sentido, a relevância deste projeto está em compreender a repercussão do atual contexto educacional, no desenvolvimento do trabalho do professorado, no que concerne à formação continuada deste, mediante a abrupta mudança organizacional na escola, provocada pela pandemia.

Para tanto, pretende-se analisar, neste período de ensino remoto, as produções e alternativas de formação continuada na rede pública municipal de São Luís, dando enfoque aos professores de uma escola desta rede, na etapa das séries iniciais do ensino fundamental, criando, dessa forma, uma referência de estudo ou, até mesmo de proposta, a partir das experiências dos docentes, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de formação continuada destes. A partir disso, elencamos a seguinte perspectiva metodológica.

METODOLOGIA

Sabendo que os métodos esclarecem os procedimentos lógicos, que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade, além de possibilitarem ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação, dos fatos e da validade de suas generalizações (PRODANOVA e FREITAS, 2013), esta proposta de pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa

vinculada à corrente de pensamento dialética. Quanto aos seus objetivos é uma pesquisa exploratória e explicativa que será contextualizada por meio de um estudo de campo. Essa definição de abordagem privilegia as mudanças qualitativas e provê as bases, para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos, quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais.

Propõe-se, então, como objetivo e prática exercida na abordagem da questão social tratada aqui, desenvolver uma pesquisa exploratória e explicativa na medida em que visa proporcionar esclarecimentos com o problema central analisado. Além disso, buscamos aprofundar o conhecimento da realidade, no intuito de identificar os fatores que determinam ou que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008).

Desta forma, esta pesquisa toma como delineamento o estudo de campo exploratório, cujo enfoque está em ressaltar as interações dos componentes relacionados à formação continuada e aos professores, dando ênfase às suas relações de poder e da forma que se associam. Outrossim, esse tipo de pesquisa tem relevância para este projeto por “[...] apresentar maior flexibilidade de planejamento, podendo ocorrer que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo da pesquisa” (GIL, 2008).

Faz-se necessário, também, especificar que o tipo de pesquisa inferida neste trabalho depende da junção de diferentes recursos de diferentes tipos de pesquisa. Então, para atender aos objetivos elencados, buscamos desenvolver a pesquisa do tipo bibliográfica, documental, ex-post-facto e pesquisa participante. Estes diferentes tipos de pesquisa, incluem procedimentos que darão a direção, o sentido e a intencionalidade do estudo.

Quanto aos procedimentos técnicos do estudo, primeiramente será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a partir de materiais já elaborados, em seguida será realizada uma pesquisa documental, a título de análise, sobre a política de formação continuada da Rede Pública Municipal de São Luís – MA projetada para o ensino remoto. Adita-se ainda, o trabalho de campo para estudo amplo do objeto da pesquisa e a aplicação de entrevistas como técnica que faz uso da palavra e se destina a construir informações pertinentes sobre/com os sujeitos participantes do trabalho.

Sobre o seu *lôcus*, a pesquisa será realizada no anexo na Unidade

de Educação Básica Professor Sá Valle – anexo II, localizada no Bairro do Piquizeiro. O anexo recebe nos turnos matutino e vespertino alunos do 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal escola agrega, em sua maioria, estudantes da própria comunidade e bairros adjacentes. O referido espaço é o local em que se encontram os sujeitos da pesquisa, onde desde de 2020, com o início da pandemia da Covid-19. Ressaltamos que neste contexto, a escola aderiu ao ensino remoto para cumprimento de medidas sanitárias no intuito de garantir o direito à educação durante o período de isolamento social. No que diz respeito ao universo, o estudo será composto por um grupo de 05 (cinco) professoras titulares do turno vespertino da escola referida.

Quanto à geração de dados, pretende-se percorrer a seguinte sistemática:

- a) Realização de pesquisa bibliográfica com o levantamento e/ou revisão de bases de referência teórica em livros, artigos científicos, reportagens, documentos oficiais, dissertações e teses que colaboraram para a compreensão do contexto e fenômeno analisado.
- b) Fazer uso da pesquisa documental para analisar a proposta de Formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA no contexto do ensino remoto, bem como outros documentos se assim for necessário, como portarias e/ou decretos.
- c) Desenvolver estratégias de inserção em campo e interação com os sujeitos da pesquisa onde será utilizado a entrevista como técnica que faz uso da palavra. Segundo Minayo e Costa (2018), tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, a entrevista é uma técnica que pode prover informações referentes diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia sobre a sua própria situação. Cabe ressaltar, que as entrevistas serão realizadas com os professores que voluntariamente se dispuserem a participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.
- d) Gerar dados, também, por meio do método de observação participante nos encontros propostos. Isso inclui, primeiramente, desenvolver a apresentação da pesquisa para, em seguida, gerar a

discussão coletiva dos desafios formativos no contexto do ensino remoto na Rede Pública Municipal de São Luís. Posteriormente, projetamos a intenção de realizar práticas formativas que visam constituir um laboratório de formação de incentivo à pesquisa, inovação e colaboração entre os saberes dos professores participantes a partir de suas necessidades e inventividade.

Os passos metodológicos anteriores buscam promover dados necessários para uma análise situacional acerca da problematização do trabalho. Isto posto, segue-se para a próxima etapa, que será constituída pela interpretação dos dados baseada na análise de conteúdo de Bardin (2016) que, segundo Minayo (2007), é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

Nesse sentido, a trajetória de investigação de dados desta pesquisa seguirá as três etapas de análise proposta por Bardin (2016), cujo procedimento metodológico, a partir da perspectiva qualitativa, se dará por três fases: a primeira é a pré-análise, a segunda fase é a exploração do material e a terceira fase é referente ao tratamento crítico e reflexivo dos resultados culminando em interpretações inferenciais (BARDIN, 2016).

Em suma, todas as etapas de delineamento desta pesquisa serão permeadas por reflexões densas, inspiradas também no pensamento dialético, que visem desvelar os consensos dos significados que se propõe investigar, e, como afirma Minayo (2007, 2013), estabelecer uma crítica acerca das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto, o que tem possibilitado alcançar os seguintes resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UEMA, que se encontra em andamento, e, portanto, os resultados tratados aqui resultam de achados preliminares decorrentes dos primeiros contatos com alguns dos documentos que serão submetidos a análise como as diretrizes de formação dos professores em serviço da Rede

Municipal de São Luís (2020, 2021), além de algumas conclusões extraídas a partir do que já foi escrito na literatura do tema abordado, identificado em periódicos e artigos científicos.

Seguindo essa perspectiva, é possível destacar que a crise sanitária provocada pela COVID 19 levou a sociedade a uma imersão nunca vista frente ao consumo de tecnologias. Com efeito, essa situação impacta sobre a educação e consequentemente torna latente a formação dos professores em exercício, gerando, assim, uma demanda urgente por formação tanto para o uso de tecnologias, quanto para organização do trabalho pedagógico em contexto de isolamento social, o que levou as secretarias de educação a adotarem ações de formações continuadas voltadas para a criação e inovação de ambientes educativos virtuais próspero nas atuais circunstâncias de ensino.

Nesse sentido, em São Luís, desde 18 de março de 2020, em cumprimento às medidas de isolamento social de combate à pandemia, as aulas presenciais permanecem suspensas. Assim, para manter em funcionamento atividades escolares e criar um canal de comunicação, entre professores, estudantes e suas famílias, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio de documento oficial, estabelece diretrizes para a implementação de um ensino remoto.

As diretrizes para este ensino, publicadas em junho de 2020 pela SEMED, em conformidade com os pareceres do CNE/CP nº 5/2020 e nº 11/2020, autorizados pelo MEC, trazem como recomendação, para a recomposição das aulas no ensino fundamental, a reorganização do calendário escolar, reorientação curricular e uma nova abordagem de ensino-aprendizagem, mediada por canais digitais e/ou físicos. Em decorrência a essas proposições, o documento destaca que a formação continuada em serviço ocupa papel relevante, pois constitui-se uma ferramenta para ajudar os professores na sua autorreflexão, visando oportunizar maior segurança e competência diante dos desafios postos à educação no contexto de pandemia. Tais formações, ainda conforme a SEMED (2020), poderiam acontecer nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, cabendo à última, ressignificar a forma de “estar junto” num espaço virtual.

No início de 2021, com a mudança de gestão na prefeitura, A SEMED apresenta uma nova proposta para organização do ensino remoto e para a formação continuada dos professores em serviço com estratégias para

as Unidades de Educação Básica da Rede (UEB). Foi possível observar que com essa proposta, a organização ficou mais definida e esclarecida sobre o que fazer e como devem acontecer. Nessa proposta, a Secretaria de Educação considera a formação continuada dos professores um de seus três parâmetros de garantia de uma educação de qualidade, haja vista que o atual momento tem exigido dos professores mudanças radicais no seu fazer docente.

Posto isto, a SEMED, por meio do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAE), compromete-se em criar estratégias para manter os educadores atualizados e adquirir novos saberes que os ajudarão a melhorar as suas práticas. Dentre essas ações, destaca-se a implementação de formação on-line, incluindo, neste trabalho, as tecnologias como ferramentas cuja finalidade é a de disseminar a cultura digital para todos os docentes da Rede, facilitar a comunicação entre comunidade escolar, valorizar os profissionais que utilizam bem as tecnologias e ajudar aqueles que ainda não as dominam (SEMED, 2021).

Sendo assim, a formação continuada em serviço, tem como finalidade didática, potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores. Ou seja, o grande benefício, é o de possibilitar o aprimoramento de práticas para o Ensino (SEMED, 2021).

Sem dúvida, essas mudanças, na organização escolar, requerem uma nova disposição e atuação do trabalho docente. Este contexto impulsiona a pensar que os professores podem, junto aos sistemas, reverem como desenvolver as práticas e as estratégias educacionais no ensino remoto com foco nas formações continuadas.

Diante disto, tal contexto instiga para esse trabalho questões que precisam ser discutidas e aprofundadas por se tratarem de aspectos importantes no desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo, neste atual momento em que se tornou imperativo o uso excessivo de tecnologias educacionais digitais, entre outros recursos metodológicos específicos, para este momento. Dessa forma, faz-se necessário levantar as seguintes questões a serem desenvolvidas ao longo do estudo: Quais formações ocorreram no ensino remoto e de que forma, essas formações continuadas, tiveram relação com o trabalho cotidiano docente? No cerne dessa pergunta, se desdobram outras, como: o trabalho prescrito nestas formações condiz com o real trabalho realizado pelos professores? Que saberes constituíram essas

formações? Quais são as perspectivas e discursos dos professores em relação às formações continuadas da Rede para atuarem no contexto pandêmico?

Hipóteses surgem acerca dos prognósticos dessas indagações, e que contam com o desenvolvimento da pesquisa para continuar a apontar reflexões que as elucidem, como também mobilizar a dados inesperados. Nesse sentido, apresentamos as considerações finais, que oportunizam reunir reflexões provisórias obtidas na pesquisa em andamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inusitada situação exigiu que escolas e docentes se reinventassem diante da forma de fazer educação. Nesse sentido, como afirma Rodrigues (2021), para o fortalecimento do trabalho docente durante a pandemia, a formação continuada se apresentou como uma ação necessária para o desenvolvimento de competências, de potencialidades e de novos saberes que pudessem subsidiar os professores para construção de práticas significativas que facilitassem os processos de aprendizagem no seu fazer docente. Ainda segundo esta autora, a formação continuada, além de ter instrumentalizado os professores pedagogicamente para o contexto do ensino remoto, parece também desempenhar o papel de acolhimento aos professores numa perspectiva integral, por entender que o trabalho remoto trouxe implicações para os professores enquanto sujeitos e profissionais, implicando à área da formação demandas e oportunidades de estudos de aprofundamento.

Nos últimos dois anos, o contexto da educação na pandemia tonificou a importância da formação continuada de professores em exercício como um processo que, para além da atualização, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de criação, de imaginação, espaços que considerem os professores sujeitos da formação com uma identidade docente. Nesse sentido, a proposta de produto deste projeto contempla a criação de um laboratório de práticas formativas com/para professores participantes da pesquisa. Este laboratório tem o intuito de promover um espaço de intercâmbio de saberes práticos e teóricos que levem em consideração as relações entre os professores, suas práticas, suas emoções, suas dificuldades, a autoformação, as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19**. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia**. 07 de agosto de 2020. Brasília, DF, 2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Aveiro, 40, 139-153, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educ. Real. Porto Alegre, Vol.44, n. 03, 2019.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-Book. ISBN 978-85-7717-158-13. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 05 de dez. de 2020.

RODRIGUES, Talita Almeida; PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

SEMED. **Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano do ano letivo 2020**. São Luís, jun. de 2020.

SEMED. **Guia para o Ensino Remoto 2021**. São Luís, 2021.

OS TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO: contribuições para a Alfabetização Científica

Wanderson Carvalho da Rocha
Jackson Ronie Sá-Silva

INTRODUÇÃO

A Matemática no campo escolar é entendida como uma linguagem que se desenvolve a partir das necessidades humanas (D'AMBRÓSIO, 2012). Diante dessa ideia, surgem os pressupostos da Educação Matemática, que permitem visualizar e compreender os diferentes objetos de pesquisa que se baseiam nas necessidades formativas de professores e alunos em diferentes espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo surge a partir de uma perspectiva pós-crítica para a compreensão de discursos dos textos em livros didáticos de Matemática do Ensino Médio, analisando as contribuições para a Alfabetização Científica. Assim, é importante destacar que as visões nele contidas fazem parte de uma revisão composta a partir das ideias de D'Ambrósio (2012), Knijnik (2011), Smole e Diniz (2012), Sasseron e Carvalho (2011), Fiorentini e Lorenzato (2012), Ripardo (2009), entre outros autores que discutem tais temáticas.

Diante disso, esse trabalho ancora-se na necessidade científica de levantar dados e informações referentes à temática proposta, uma vez que existem poucos trabalhos já desenvolvidos que contemplam as ideias aqui contidas. Também vale destacar a importância do estudo para a formação crítica e metodológica de professores de Matemática, já que o estudo possui atravessamentos na formação de professores.

Com isso, o objetivo geral deste estudo é analisar os textos matemáticos em livros didáticos de Matemática do Ensino Médio, entendendo o contexto em que eles costumam aparecer. Os objetivos específicos são: a) identificar os discursos dos textos matemáticos em livros didáticos de Matemática do Ensino Médio; b) compreender o potencial dos textos matemáticos para a Alfabetização Científica no contexto da Matemática no Ensino Médio; e, c) elaborar uma proposta metodológica que incentive o professor de

Matemática a explorar o universo textual nas aulas de Matemática do Ensino Médio, mostrando-lhes os benefícios da Alfabetização Científica.

Dessa forma, o problema de pesquisa está concentrado nos seguintes questionamentos: O que dizem os textos matemáticos nos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio? Eles apresentam a história e as aplicações da Matemática ao longo dos tempos? Onde, geralmente, esses textos aparecem? Em qual contexto esses textos aparecem? Esses textos contribuem para a Alfabetização Científica?

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e se desenvolve a partir da lógica D'Ambrosiana de Educação Matemática e de uma visão pós-crítica dos modelos de ensino e de aprendizagem de Matemática. Assim, esse estudo visa analisar os dados obtidos por meio das teorias pós-críticas do currículo e da Educação Matemática. Trata-se, pois, de uma pesquisa documental, desenvolvida a partir de livros didáticos de Matemática do Ensino Médio, e visa investigar à luz do problema central da pesquisa (MINAYO, 2009).

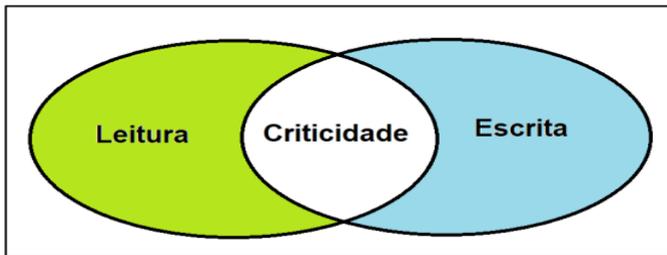
Para a coleta de dados, são utilizadas 4 coleções de livros didáticos de Matemática do Ensino Médio (12 livros no total), escolhidos pelo pesquisador a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Foram realizadas leituras e observações minuciosas nesses materiais a partir dos textos secundários e que dão suporte aos textos principais. São nesses textos principais onde estão dispostos os conteúdos programáticos do componente curricular Matemática.

A técnica utilizada para a identificação, seleção e catalogação desses textos foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). As principais fases desse processo foram compostas pela pré-análise, que foi o momento de identificação e seleção dos textos. A segunda fase foi a de análise, que permitiu a catalogação e organização dos textos encontrados a partir de três categorias de análise: I) História da Matemática; II) Aplicações da Matemática; e, III) Textos Informativos. A terceira fase é a de inferência, na qual os discursos dos textos estão sendo analisados à luz das perspectivas da Alfabetização Científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura é uma técnica que se desenvolveu com o passar dos tempos juntamente com o avançar das práticas de escrita, e estas estiveram sempre caminhando lado a lado, servindo sempre aos interesses dos grupos sociais, inclusive, desde os tempos remotos (MALTA, 2004). Assim, os atos de ler e escrever são entendidos como habilidades que se desenvolvem a partir das necessidades humanas e suas coletividades (SOARES, 1998), e que ganham sentido a partir da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. A Figura 01 apresenta uma relação básica entre leitura e escrita.

Figura 1 - Relação da escrita e da leitura em uma perspectiva pós-crítica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Freire (1998), Moreira (2011) e Boyer (2012)

Tais debates sobre a importância da leitura e da escrita são importantes para o campo da Educação Matemática, e nesse estudo configuram-se a partir das inquietações em entender essas ações na perspectiva da Alfabetização Científica. Sasseron e Carvalho (2011) apontam que a Alfabetização Científica pode ser entendida como a maneira como os sujeitos vivem, convivem e aprendem de formas plurais. As ideias que baseiam a Alfabetização Científica no Brasil são fundadas principalmente no ideário de Paulo Freire, que como educador buscou apontar a educação como um exercício para a prática de liberdade e entendimento de mundo (LORENZETTI; COSTA, 2018). A Figura 2 contempla alguns dos textos encontrados durante a pesquisa e que ganham destaque nesse estudo.

possuem um potencial significativo para o ensino de Matemática, sobretudo para a contextualização dos conteúdos. Esses textos costumam aparecer no início e no final de cada unidade temática ou capítulo, mas também aparecem no corpo do capítulo para apresentar uma história, aplicação ou informação matemática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. Campinas, SP, Papyrus, 2012.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KNIJNIK, G.; DUARTE, C. G. Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática Escolar: um Estudo sobre a Importância de Trazer a Realidade do Aluno para as Aulas de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, p. 863-86, 2010.

LEONARDO, Fabio Martins de. **Conexões com a matemática** – Vol. 01. Obra em 3 vol. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

LORENZETTI, L.; COSTA, E. M. Disseminação da alfabetização científica nos anos finais do ensino fundamental: da produção acadêmica aos livros didáticos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 88-104, 2018. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/97>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MALTA, Iaci. **Linguagem, leitura e matemática**. In: CURY, Helena Noronha. Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas. Porto Alegre: Edpuers, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, 2009.

RIPARDO, R. B. **Na arena da produção textual: os professores de matemática em cena**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica,

Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Investigações em Ensino de Ciências**, Vol. 16, N(1), p. 59- 77, 2011.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. Ler e aprender matemática. In: SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. (org.) **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

METODOLOGIAS ATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades à prática pedagógica docente

Wedson Jonas Barros Silva
Nadja Fonsêca da Silva Campos

INTRODUÇÃO

O presente estudo, “Metodologias ativas e a formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades à prática pedagógica docente”, é um recorte da dissertação em desenvolvimento do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós -Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a problematização se pautou na seguinte questão norteadora: Como as metodologias ativas no processo de formação de professores e no desenvolvimento das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilitam a construção de novos conhecimentos pelos estudantes?

Esse estudo justifica-se pela necessidade de ressignificar as metodologias e as práticas pedagógicas docentes diante dos desafios contemporâneos que são fruto da intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação e que, portanto, a formação continuada dos professores precisa centrar-se na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos estudantes.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar as metodologias ativas na formação de professores e o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de contribuir para a formação de novos conhecimentos pelos estudantes.

No que tange ao desenvolvimento, para alcançar o objetivo geral da pesquisa utilizar-se-á dos seguintes objetivos específicos: a) analisar, nos documentos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e da escola pesquisada (Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular e no

Plano de Formação de professores), as metodologias de ensino propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Caracterizar a prática pedagógica docente com o uso de metodologias de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola pesquisada; Compreender as percepções dos professores sobre os desafios e possibilidades no uso das metodologias ativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) Elaborar, de forma colaborativa com os professores da escola pesquisada, um e-book com orientações e proposições de sequências didáticas interdisciplinares com o uso de metodologias ativas.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa está sendo desenvolvida por meio da abordagem qualitativa. Segundo a concepção de Minayo (2008), a pesquisa qualitativa se dá em elevada aplicabilidade prática para a produção de modelos teóricos abstratos com amostra de dados, indicadores e tendências observáveis.

A proposta de orientação metodológica escolhida é a de intervenção pedagógica, a qual está fundamentada a partir dos preceitos histórico-culturais e se baseia na perspectiva metodológica defendida por Damiani *et al* (2014), cujo objetivo é gerar conhecimento para a aplicação prática e/ou dirigidos à solução de problemas educacionais concretos específicos.

Para os encaminhamentos da investigação realizada, adotar-se-á, como procedimentos técnicas e instrumentos, as prerrogativas definidas abaixo, a fim de contemplar os ângulos da triangulação da pesquisa proposta por Triviños (2009), considerando a estrutura a seguir:

- a) **Contemplação Viva:** Esta etapa inicial considera a análise dos processos e produtos originados pela estrutura social na qual estão inseridos os participantes. Tem como objetivo caracterizar as orientações relacionadas a estrutura metodológica de ensino a partir de pesquisa documental referente à Proposta Pedagógica do Sistema Municipal de Ensino e Documento Curricular do Território Maranhense (2019);

b) **Análise do Fenômeno:** Trata-se da observação dos elementos produzidos pelo contexto dos participantes. Para tanto, está sendo considerada a análise documental da Proposta Pedagógica da Escola e Planejamento Didático Docente, como objeto de estudo e foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com aplicação de questionários - Sondagem diagnóstica, visando identificar a compreensão dos docentes sobre as metodologias ativas e avaliação do momento formativo, com o objetivo de sistematizar a compreensão dos professores sobre as metodologias ativas após as atividades desenvolvidas com foco a consolidar e implementar os princípios do método ativo à prática docente;

c) **Realidade concreta do fenômeno:** Esta etapa é configurada a partir do estabelecimento dos processos e produtos centrados nos participantes. Aqui será executado o plano do momento formativo com implementação de metodologias ativas na prática de ensino.

Os instrumentos de coleta de dados são a Análise Documental, definida como o processo de estudo, síntese e representação, objetivando o reconhecimento das características de forma e conteúdo do documento (BOCCATO; FUJITA, 2006); o questionário, que fornece informações obtidas em números e outros elementos para a análise qualitativa (TRIVIÑOS, 2009; GIL, 2002) e o diário de campo, que constituiu-se como uma ferramenta importante para autoanálise do pesquisador, compreendendo a descrição dos procedimentos do estudo da observação das atividades docentes (PEZZATO; LABBATE, 2011).

Com posse dos dados referentes à realização dos encontros formativos com os professores e coordenação pedagógica referente ao plano de formação e das observações feitas na aplicabilidade das metodologias propostas, o pesquisador fará análise dos dados com enfoque na abordagem qualitativa da pesquisa social, fazendo análise e tratamento do material empírico e documental.

Na concepção de Minayo (2010), a análise do material precisa compreender, interpretar e ser articulado com a teoria que fundamentou o projeto. Dessa forma, na pesquisa em questão, as articulações são construídas através dos estudos de Moran (2018) e Bacich (2018; 2021)

sobre as metodologias ativas; assim como de Freire (2006, 2011, 2015), Imbernón (2006 e 2011) e Tardif (2002) sobre formação de professores e práticas docente.

A investigação tem como campo de pesquisa a UEB Maria José Vaz dos Santos, situada em São Luís, Maranhão, com a participação de 16 professores do turno matutino das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais desta pesquisa foram construídos a partir da etapa de análise bibliográfica sobre a temática a ser investigada, considerando a possibilidade da integração das metodologias ativas na formação docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os profissionais da educação estão inseridos num contexto de trabalho em que a necessidade de refletir sobre o que se está fazendo, e como se está fazendo, cada vez mais, tem se tornado presente na rotina diária. Refletir sobre a própria prática é uma constante na formação, pois permite o suscitar de dúvidas e inquietações, de modo que a busca por respostas e soluções voltadas para a autonomia e emancipação dos estudantes possam ser encontradas e evidenciadas. Nesse sentido, propor uma formação para professores contribui para que os estudantes tenham oportunidades e condições favoráveis de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freire (2015), ao referir-se à educação como processo que não se configura como ação somente de um (professor) ou pelo próprio sujeito objeto do ensino (aluno), mas que acontece a partir das interações entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem, através de suas ações, palavras e reflexões, acentua a importância de formar profissionais cada vez mais reflexivos e que utilizem a própria prática como fonte de investigação.

O ato de refletir, não se dá no vazio, não é algo que acontece apenas em alguém; dá-se no encontro com outros e com a prática e a ação, mediado pelos desafios que a vivência e a experiência apresentam. É eminente considerar que a ação-reflexão-ação da prática dos profissionais da educação favorece a aprendizagem de todos os estudantes.

Logo, é importante pensar em contextos de aprendizagem organizados de modo a modificarem as práticas pedagógicas, tanto no que diz respeito ao papel do professor, como também no dos estudantes. É preciso repensar as práticas para que se consiga superar as abordagens didáticas centradas exclusivamente no professor e no uso do livro como principal recurso didático, bem como na postura passiva dos estudantes.

Entretanto, há de se considerar que alguns os professores não foram formados para um contexto educativo que contribuam para essa transformação didático-pedagógica e epistemológica. Nessa perspectiva, a formação docente precisa ser pautada em princípios que estimulem a ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006).

A escola é um espaço para a construção do conhecimento pautada na dimensão da democracia, “pode proporcionar o entendimento de democracia participativa; isso significa uma escola com equidade e igualdade tanto na forma de organização quanto ao acesso ao conhecimento” (DEWEY 2002, p.52).

É preciso que a escola proporcione momentos de aprendizagem que façam sentido para o estudante. Assim, conteúdos devem partir do contexto do estudante, para que haja reflexão crítica sobre a sociedade em que vivem, o seu contexto social e histórico, uma vez que

A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, -deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor (DEWEY 2002, p. 27).

A perspectiva de Dewey propõe uma abordagem metodológica ativa por se configurar em torno da realidade do estudante, valorizando suas experiências. Uma abordagem pautada em metodologias ativas de ensino é baseada em princípios que constituem a postura no ser e no fazer e como nesse processo o aluno aprende. Assim, as metodologias ativas de ensino são pensadas como possibilidade de (re)significação da prática docente. Dessa forma,

Por metodologia ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja

centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. (PEREIRA 2012, p.6)

Nesse viés, a integração das metodologias ativas, que se centram na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do estudante, na formação docente, é um caminho viável para a possibilidade de uma formação docente pautada nos princípios que estimulem a ação-reflexão-ação Freire (2006).

As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam com potencial para atender as demandas atuais e os desafios encontrados pela escola. Há, nessa configuração metodológica, principalmente o estímulo para que os alunos participem ativamente no processo de construção de conhecimento, possibilitando-lhes refletir, estabelecer relações, fazer descobertas e dar sentido aos conteúdos estudados.

As metodologias ativas se constituem como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem [...] (MORAN 2019, p. 7)

O método ativo visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor o facilitador desse processo (BASTOS, 2006).

Com base nessa perspectiva é possível inferir que, “enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL, BALDEZ; MARTINS 2017, p. 270).

Muitos professores reconhecem o cenário de mudanças e da necessidade da utilização de metodologias de ensino, entretanto, na prática, o que se percebem são diferenças significativas entre as ações e os discursos, evidenciando uma contradição que é resultado da ausência de um pensar crítico sobre sua prática docente, o saber escolar e o processo de aprendizagem do estudante. Há, portanto, uma necessidade da revisão da práxis educativa

por parte dos professores. Essa revisão se dá a partir da relação teoria e prática. O que na concepção de Adorno (1995) se constrói com um momento ativo e criador do sujeito em face da práxis vital educativa. Logo, “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (ADORNO, 1995, p. 204).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa em questão, com ênfase nos ângulos da triangulação da pesquisa proposta por Triviños (2009), está na fase de análise da realidade concreta do fenômeno, em que se estabelece os processos e produtos centrados nos participantes, considerando, portanto, a execução do plano do momento formativo com implementação de metodologias ativas na prática de ensino.

A partir das análises construídas em extenso material bibliográfico, considerar-se-á que no contexto atual, em que emergem uma série de dificuldades e problemáticas no processo de ensino e aprendizagem, surge a necessidade dos professores buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem a interação entre os sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor), o protagonismo e a postura crítica e autônoma dos estudantes, a fim de promover efetivamente aprendizagens significativas.

Neste cenário, a escola e em particular os professores são desafiados à criação de contextos de aprendizagem organizados de modo a modificarem a participação das práticas pedagógicas, tanto no que diz respeito ao papel do professor, como também do estudante. É preciso repensar as práticas pedagógicas em função das metodologias ativas para que se consiga superar as abordagens didáticas centradas na posição do professor, no uso do livro como principal recurso didático e na postura passiva do estudante. Tais práticas possibilitam a transformação da escola e da instituição educativa em espaço de ação didática formal que possibilitam experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

A possibilidade de reflexão sobre essas interações reconhece a importância do fortalecimento da consciência crítica dos estudantes na escola, que perpassa pelos caminhos de uma postura autônoma e ética. Ou seja, as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de

ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas impostos. Assim, as metodologias ativas, principiadas nessa base descrita, podem ser implementadas à prática docente.

O uso de metodologias ativas de modo eficaz requer uma compreensão ampla de seus fundamentos e do seu potencial para melhorar os processos didáticos. Além disso, é necessário compreender as dificuldades e resistências que costumam ocorrer no desenvolvimento dessas metodologias em situações práticas de ensino que favoreçam aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BOCCATO, V. R. C.; FUJITA, M. S. L. Discutindo a análise documental de fotografias: uma síntese bibliográfica. **Cadernos BAD (Portugual)**, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/82351>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

DAMIANI, M. F. *et al.* Sobre pesquisas do tipo intervenção. Pelotas: **Cadernos de Educação**, v. 45, n. 1, 2014.

DEWEY, John. **A Escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. V. 14, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma**

educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão, SE. 20a 22setembro de 2012.

PEZZATO Luciane M; L'ABBATE Solange. **O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/cMmw8qyYBMKJBgJtrqv7CWh/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 09 dez. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

**PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES, PRÁTICAS
INCLUSIVAS E ESTUDOS
CULTURAIS**

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SEXUAL À LUZ DOS ESCRITOS DE GUACIRA LOPES LOURO

Alexsandra Gomes Barros
Jackson Ronie Sá-Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a Educação Sexual como categoria de formação de professoras e professores, busca fundamentação em Guacira Lopes Louro e se apresenta com o tema “Formação de Professoras e Professores no Campo da Educação Sexual à Luz dos Escritos de Guacira Lopes Louro”.

Guacira Lopes Louro é autora de vários livros, artigos e capítulos de livros, que têm como centralidade a problematização de temas sobre a sexualidade e o gênero no campo da educação. Englobam-se em sua obra as perspectivas teórico-metodológicas pós-crítica, pós-estruturalista, dos estudos culturais e *Queer*, existindo total sinergia entre os referenciais.

Na dimensão pós-crítica, Guacira Lopes Louro nos faz pensar a sexualidade e o gênero em abordagens cultural, de identidade e subjetividade, haja vista o ceticismo hodierno sobre o projeto moderno de sociedade, que marcadamente opera em descontinuidade, conforme Barbosa (2017).

No Pós-estruturalismo de Michel Foucault, questiona outras formas de poder, que inegavelmente movem-se em direção à dominação/à performatividade do homem e da mulher, resultando na exclusão das minorias e na rejeição daquilo que não parece ser natural/normal, como, por exemplo, a sexualidade que foge ao padrão heteronormativo.

Guacira Lopes Louro indaga as dimensões que esculpiram a sociedade heteronormativa, criando espaços de poder e diferença, inclusive os ambientes formativos de professoras e professores, onde, em via de regra, a Educação Sexual não se configura como uma categoria de formação. Para ela, de pouco serve pensar o poder de maneira unidirecional, centralizada e

meramente repressiva, mas é válido pensar o poder de maneira disseminada e multifacetada, através do agir de diversas sociedades, culturas, instituições e pessoas. Quanto à diferença, entende que a mesma não é algo que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, tão somente, reconhecida. A diferença é atribuída, nomeada e ensinada no interior de uma dada cultura, a partir de uma posição de referência - homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (no caso do Brasil).

Entendemos em Louro (1994), que mulheres e homens são construídos e se constroem em suas sexualidades. Construídos, conforme o discurso de naturalização biológica, em que seus corpos e suas sexualidades são conformados de acordo com o sexo. Se constroem, de acordo com a história e a sociedade em que estão inseridos, pois o biológico se transforma historicamente, a sociedade se transforma e homens e mulheres se tornam no caminhar do tempo e de seus prazeres. No entanto, apesar da autoconstrução sexual de mulheres e homens, Louro (2000) observa que o corpo (não disciplinado) tem ficado de fora da pauta curricular e de formação de professoras/es, estabelecendo-se, muitas vezes ou quase sempre, um profundo distanciamento entre ele (corpo) e a mente da/o futura/o docente, que pode e tem o direito de não ser heterossexual. Nesse sentido, avaliamos que os espaços e processos de formação sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir/higienizar e padronizar os corpos, sua sexualidade e as suas mentes, não compreendendo que eles (os corpos) escapam, falam várias línguas e têm muitos significados.

É imperioso que “as verdades” atinentes à sexualidade, de acordo com Louro (2003), sejam definidas pelo particular, limitado e temporário, sendo fundamental que o processo formativo assuma uma postura de desconfiança frente à lógica, que se quer atemporal, heteronarcisista. É mesmo importante e necessário lançar um olhar *Queer*.

Em Louro (2003), compreendemos que *Queer* representa a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada. A forma *Queer* de ação é transgressora, perturbadora, excêntrica, extraordinária. Debocha, opõe-se e contesta a lógica normalizadora compulsória da sociedade heteronormativa. A forma *Queer* de ação problematiza outras formas de padronização social, onde o diverso cultural e transitório é negado.

Posto isso, apreendemos que o tema do projeto é de grande relevância histórica, cultural, social e acadêmica, sendo a Educação Sexual tratada

como uma necessária categoria de formação docente, contribuindo com o desenvolvimento de processos de cidadania.

A ideia é conduzir as problematizações, análises e possíveis respostas à gênese da heterossexualidade, localizando-a como padrão de normalidade, que se constitui em regra, resignando todas “as diferenças” à posição de desvio/marginalização. Portanto, para que possamos discutir a formação de professoras e professores, observamos a necessidade de romper com o silêncio histórico sobre a Educação Sexual crítica. Acreditamos que só assim, conseguimos propor possíveis alternativas para pensar e, quem sabe, contribuir para a transformação da realidade conservadora que ainda impera na contemporaneidade.

Por outro lado, não acreditamos na imposição de uma nova organização social, pois negaria o nosso discurso. Não é a troca de lugares de prestígio entre heterossexuais e homossexuais que provocamos. A ideia é lutarmos por um novo posicionamento sociocultural, onde o múltiplo das identidades sexuais seja percebido, aceito, valorizado, respeitado e, sobretudo, cidadanizado.

Neste sentido, em um movimento político, perturbador, instável e desconstrutor de uma educação prescritiva, analisamos o discurso sobre a formação de professoras e professores no campo da Educação Sexual, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro. Por isso, sustentamos essa problemática a partir de duas questões problema:

1. O discurso utilizado pelo espaço formador para o trabalho com a Educação Sexual, segundo Guacira Lopes Louro, tem contribuído para que mulheres e homens se compreendam em seus corpos?
2. Em que medida o discurso de Guacira Lopes Louro sobre Educação Sexual ressignifica a escola como espaço de Educação Sexual e a formação de professores/as?

A partir destas questões problema, é possível mover o objetivo geral de analisar o discurso sobre a formação de professoras e professores no campo da Educação Sexual, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro. E, a partir disso, desenvolver os seguintes objetivos específicos: caracterizar a compreensão de Educação a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro;

compreender o discurso de Guacira Lopes Louro sobre Educação Sexual, registrado em artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e entrevistas; apresentar o entendimento de Guacira Lopes Louro sobre a escola como espaço de Educação Sexual; descrever as ideias de Guacira Lopes Louro sobre a formação de professoras e professores nas ações de educação sexual escolar; elaborar um produto educacional em formato de e-book, reunindo as proposições sobre formação de professoras e professores em Educação Sexual à luz do pensamento de Guacira Lopes Louro. Sendo assim, os objetivos propostos, movem o percurso metodológico apresentado a seguir.

METODOLOGIA

Para tratar sobre a metodologia, acreditamos ser necessário abordar sobre o que compreendemos como método. Na pesquisa, utilizamos a perspectiva pós-estruturalista, assentado nos Estudos Culturais em Educação, tendo como episteme o pensamento *Queer*.

No Pós-estruturalismo, o próprio discurso científico está posto em xeque, uma vez o relativismo sobre a verdade e sobre o que historicamente entendemos como certo. Tem atenção à linguagem e à cultura, representando sistemas sociais simbólicos. Na constituição do discurso, o significante traduz maior importância do que o significado. Sendo assim, conforme Aguilar e Gonçalves (2017), compreendemos que o pós-estruturalismo

apresenta [...] desconstrução de ideias binárias enquanto fontes de verdades absolutas, [...] descentramento [...] teoria do discurso, estudos culturais e teoria *Queer*. Percebe-se que, para além das preocupações relativas às diferenças entre as classes sociais, o pós-estruturalismo questiona a sociedade em relação a outras formas de dominação que resultam na exclusão das minorias, como por exemplo, as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade (AGUILAR, GONÇALVES, 2017, p.36).

Conforme é possível fundamentar, observamos que os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, no século XX, discutindo sobre a elitização cultural e as culturas de massa. Diante destes estudos é possível identificar,

analisar e compreender dimensões ligadas às culturas subalternizadas, localizando e reconhecendo os seus lugares na sociedade como direitos naturais e históricos, que foram neutralizados ou sequer constituídos pelo poder abstrato (que é maior que o econômico ou político) da ideologia vigente.

Nesta fundamentação, articulamos a ideia de Aguilar e Gonçalves (2017), que no âmbito dos Estudos Culturais, no Brasil, entendem a necessidade de romper com a ideia de disciplina. Ao contrário disso, buscam compreendê-los como uma área de conhecimento, tendo por finalidade entender os aspectos culturais de uma dada sociedade. Neste sentido, podemos compreender que a perspectiva dos Estudos Culturais é interdisciplinar.

Por isso, entendemos que é possível dizer que a Teoria *Queer* ou Estudos *Queer* ou Pensamento *Queer* se opõe/opõem a qualquer tipo de formato social/cultural rígido, é/são traduzido/s

por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuai[...] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação [...] Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2003, p. 07).

Esta perspectiva, nos permite desenvolver a abordagem qualitativa, com tipos de pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, serão utilizadas publicações de autoras/es que versam sobre os estudos de Guacira Lopes Louro. Na pesquisa documental, serão utilizados artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros que foram escritos por Guacira Lopes Louro e entrevistas que ela concedeu em diferentes meios de comunicação (impressos ou eletrônicos).

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a abordagem

qualitativa diz respeito ao “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2009, p. 21).

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é

muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias [...]. As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 6).

Já a análise e interpretação dos dados será feita a partir da metodologia de trabalho com dados bibliográficos e documentais, bem como desenvolvimento da perspectiva discursiva pós-estruturalista. Para a análise dos dados bibliográficos, será considerada a pré-análise do material, depois a exploração dele e o tratamento dos dados, fazendo inferências e interpretações para que ocorra a escrita.

Na análise dos dados documentais, será levado em conta, de acordo com Cellard (2008), os “elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Sendo assim, conforme os estudos foucaultianos, que recusam as explicações únicas e de fácil interpretação, compreendemos que:

Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo [...] Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem,

num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar [...] O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento (VEIGA-NETO, 2011, p. 91-93).

Esta organização de pesquisa, nos move à elaboração de produto técnico tecnológico. Ou seja, na finalização da pesquisa, prospecta-se a elaboração e sistematização de um Livro em formato E-book, contendo reflexões e possíveis orientações sobre a formação de professoras/es no campo da Educação Sexual, tendo por fundamento os estudos e escritos de Guacira Lopes Louro.

O E-book deverá ter potencial formativo para docentes, fomentando a compreensão de que a Educação Sexual crítica, cidadã, para transgressão urge ser problematizada, situando a pessoa e sua sexualidade, como indivíduo integral, na pauta de reflexão do cotidiano escolar. A escola, por outro lado, junto a esse processo dinâmico e democrático, precisará assumir/reassumir a sua responsabilidade social, fomentando a educação cidadã para todos, todas e *todes*, tornando extintas as práticas que violam os direitos constitucionais da pessoa, independente da sua sexualidade e dos seus prazeres.

RESULTADO PARCIAL E DISCUSSÃO

Conforme a primeira pergunta/problema de pesquisa, temos ratificado em Guacira Lopes Louro que os espaços formadores têm constituído histórico e culturalmente, através de seus discursos e como verdade, a biologia da sexualidade das mulheres e dos homens, impossibilitando que qualquer pensamento contrário ao conservadorismo heteronormativo seja objetivado.

De tal premissa, têm-se os descalabros identitários como frutos da dissensão e do desejo ou aniquilamento psicológico, físico, comunitário

da/o outra/o que resiste para viver sua identidade e subjetividade. Com os estudos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, podemos compreender, por conseguinte, que há no contexto social, cultural e formativo a prática de um narcisismo hétero, onde tudo o que é diferente é estranho e não pode ser subsumido às convenções estabelecidas.

Diante disso, é possível compreender no andamento da pesquisa, que o poder da cultura heteronormativa tem produzido uma relação de espoliadores e espoliados, em que não há respeito às diferenças e singularidades, pois o assujeitamento violento, aviltante, sistemático e, às vezes, mascarado é prática cotidiana. Além disso, de acordo com a segunda pergunta/problema de pesquisa, tem sido possível compreender que a subversão do sujeito, constituído por uma cultura de opressão e de ideologização histórica, parece ser o caminho para um novo começo.

Nesta abordagem, surge o papel importante e central de Guacira Lopes Louro para discutir a Educação Sexual como categoria de formação, buscando o fundamento nos Estudos/pensamento/teoria *Queer*. Pensamos que professoras/es precisam assumir, a partir dos seus processos formativos, um discurso e uma prática sobre a sexualidade que evidencie o respeito e a valorização das diversidades e suas manifestações, pois a escola e o currículo, em sendo laicos, precisam, por sua linguagem, produzir espaços/condições de cidadania. A educação sistemática é, sem dúvida, uma alternativa válida e potencial para a discussão do corpo e de seus prazeres e esperamos no desenvolvimento da pesquisa mover as reflexões neste sentido. Por ora, apresentamos as considerações finais, com a reunião de reflexões possíveis até então.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Partindo do objetivo geral da pesquisa, pontuamos que processo de pesquisar no âmbito dos estudos culturais exige a continuidade de desenvolver leituras, o cruzamento com outros autores, inclusive que contem com a sistematização a partir do que entende Guacira Lopes Louro. Quanto à produção da escrita, já iniciamos a dissertação, alcançando um quantitativo de sessenta laudas, que contempla: introdução; breve biografia de Guacira Lopes Louro; pistas teórico-metodológicas; a educação sexual ou das

sexualidades: limites e possibilidades da/na escola; a formação de professoras e professores no campo da educação sexual: uma abordagem *Queer*; produto técnico-tecnológico: e-book (proposta pedagógica); conclusão; e referências bibliográficas. Entretanto, nos colocamos na condição de retomadas, considerando que ainda há muito para investigar;

No que se refere ao produto, foi possível desenvolver seu formato, bem como a metodologia e processo de comunicação que projetamos para ser estabelecido. Neste processo, compreendemos que o produto ainda demanda esforços no aprofundamento científico. E que junto a isso, também, necessitará de investimentos no design, convidando a/o leitor/a a iniciar e seguir com o estudo, servindo de base para pesquisas, planejamentos e ações dentro e fora da escola de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M.; GONÇALVES, J. Conhecendo a Perspectiva Pós-Estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, vol. 1, p. 36-44, Novo Hamburgo, jan./jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em 26 set. 2021.

BARBOSA, R. P. **Pensamento Pós-crítico, Currículo e Teoria Crítica: aproximações, tensões** (tese de doutorado). – Marília, 2017. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150200/barbosa_rp_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 17 abr. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295 - 316.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. – 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, G. L. Uma Leitura da História da Educação sob a Perspectiva do Gênero. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, p. 31-46, nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em 01 dez. 2020.

_____. Corpo, Escola e Identidade. **Revista Educação & Realidade/ Faculdade de Educação UFRGS**, v. 25, nº. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em 07 set. 2021.

_____. Corpos que Escapam. Texto apresentado na mesa redonda “A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e crianças”, na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002: **Labrys, estudos feministas, études féministes**, nº. 4, ag./ dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em 03 dez. 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, Julho de 2009. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 26 set. 2021.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3 ed. – Belo Horizonte, 2011.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O CORPO FEMININO NEGRO NO ENSINO DE BIOLOGIA: investigando proposições didáticas

Jucenilde Thalissa de Oliveira

Ana Patrícia Sá Martins

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui parte de uma pesquisa em andamento no Mestrado em Educação, na qual visa-se analisar o desenvolvimento de proposições didáticas que ressignifiquem as representações sobre o corpo feminino negro no ensino de Biologia identificadas em uma escola pública estadual, localizada na periferia urbana de São Luís-Maranhão. Entende-se que esse tema é constituído por várias questões como: corpo, gênero, etnia, classe e, até mesmo, sexualidade, e, de alguma forma, também perpassa pela disciplina de Biologia. Isto, pois, através do ensino do corpo humano e suas conformações, o os processos de ensino-aprendizagem nesta disciplina não dispensam valorações, subjetivações e aspectos sociais, permeados de tabus e preconceitos, estes, advindos de processos histórico-culturais, circunscritos pelas relações de poder (BIRMAN, 2005; GOMES, 2003; LOURO, 2000; GOELLNER, 2013) e que se aplicam à formação da identidade da mulher negra.

A partir disso, passa-se a perceber o corpo humano não somente como um construto físico-biológico, mas como elemento no qual atribuições valorativas de uma cultura e de uma época se fazem presentes, não sendo percebido somente da forma objetiva e neutra, como tratam muitos estudos científicos, mas sim como algo que é também constituído e entendido pela subjetividade, por significações. Essas noções são evidentes ao longo das transformações na compreensão e estudo do corpo humano ao longo da história, percurso esse que carregou processos de diferenciação tanto no âmbito científico como no sociocultural, nos quais se desenvolveram discriminações e hierarquizações entre sujeitos e povos (DE PAULA, 2005).

Pesquisadores têm evidenciado que muitos desses estudos científicos,

aparentemente neutros, não estão isentos de percepções sociais e de produções culturais de sua temporalidade, construções essas que carregam significados de um tempo e uma sociedade e que se transformaram como o passar dos tempos (BOURDIEU, 2002; BUTLER, 2000; LOURO, 2000; SILVA, 2004).

Nesse terreno social cheio de conflitos, se localiza o corpo humano e conseqüentemente o corpo feminino negro, o qual carrega questões de raça, gênero, sexualidade e classe em um só corpo. Conformações essas que se encontram mutuamente na esfera da subjetividade e do poder, como símbolos de uma história que carrega exploração, dominação e preconceitos presentes até os dias atuais. Diante disso, compreendemos que estudar o corpo feminino negro é, portanto, percebê-lo nessas diferentes dimensões que se inter cruzam e que desembocam em um contexto singular de entendimento histórico, cultural e social desse sujeito na realidade brasileira.

Assim, por meio dessas percepções e alicerçadas nos Estudos Pós-estruturalistas, Decoloniais, Etnográficos, Culturais e Feministas, a presente pesquisa orienta-se a partir da problemática: *Quais as representações e significados atribuídos ao corpo feminino negro no ensino de Biologia?*. Esta problemática move a elaboração do objetivo geral de: Analisar o desenvolvimento de proposições didáticas que ressignifiquem as representações sobre o corpo feminino negro no ensino de Biologia, considerando os objetivos específicos de: Investigar produções acadêmicas e discursos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outros documentos oficiais para o ensino de Biologia; Averiguar os discursos acerca do corpo feminino negro nos livros didáticos de Biologia; Discutir proposições colaborativas com os docentes acerca do tema; Produzir propostas técnico-pedagógicas que abordem o corpo feminino negro no ensino de Biologia a partir de uma perspectiva desconstrucionista, histórico-cultural e de caráter antirracista e antissexista. Visa-se, pois, por meio deste estudo, possibilitar a desconstrução de preconceitos e discriminações presentes no contexto escolar, a fim de (re) construir uma educação ética, diversa, antirracista, antissexista e cidadã, o que requer os seguintes procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (GOLDENBERG, 2004), objetivando investigar as representações sobre o corpo feminino negro no ensino de Biologia em uma escola de ensino médio da rede pública estadual, localizada na zona periférica de São Luís - MA, através de uma abordagem qualitativa, em que se busca a compreensão de um fenômeno que depreende uma realidade a ser interpretada (MINAYO, 2014).

Ademais, o referido trabalho é constituído a partir da pesquisa bibliográfica e documental, a qual se descreve pela busca de referencial bibliográfico que, nesta discussão - permitem compreender o momento vivenciado pelos Estudos Pós-estruturalistas, Estudos Culturais, Estudos Feministas e Estudos Decoloniais - e pela investigação de produções acadêmicas sobre o tema, buscando extrair informações sobre o objeto que se deseja analisar, possuindo, ainda, etapas e procedimentos específicos para sua realização (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Nesta perspectiva, a pesquisa é embasada ainda pelos estudos do Círculo de Bakhtin e pela Análise Dialógica do Discurso (ADD), compreendida por uma atividade analítica integrativa composta por descrição, análise e interpretação (DESTRI; MARCHEZAN, 2021), uma vez que visa analisar os discursos de professores, alunos e de materiais didático-pedagógicos.

É válido ressaltar que, nos primeiros meses da pesquisa para dissertação de mestrado, foi realizado o levantamento de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa de todo o Brasil, na qual buscamos identificar as abordagens e tendências presentes nas produções acadêmicas que investigavam a temática das relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia.

Contudo, destaca-se que a presente pesquisa ainda possui etapas a serem cumpridas, sobretudo, no que se refere à produção do Produto Técnico Tecnológico (PTT), o qual está em processo de diálogo que integra a produção de e-book, oficinas e minicursos aos professores e alunos da referida escola, cenário da investigação.

Acerca da catalogação na plataforma da BDTD, foi desenvolvida em dois períodos: a primeira etapa ocorreu durante os meses de abril e maio

de 2021 (identificando e selecionando as publicações de 2010 a 2020) e a segunda se deu durante os meses de setembro e outubro de 2021, tendo em vista a complementação de dados, com a busca de trabalhos recentemente adicionados na plataforma.

Para a catalogação e sistematização dos trabalhos selecionados na BDTD, foram utilizados os seguintes descritores:

- **Palavras-chave:** Negros AND Livros Didáticos AND Ensino de Ciências AND Ensino de Biologia;
- **Ano de Publicação:** 2010 a 2021;
- **Áreas de Concentração:** Ciências; Educação e Ciências Sociais;

Após o levantamento, estes trabalhos foram catalogados e sistematizados em um quadro, sintetizado no Quadro 1, que expomos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados se dão, principalmente, sobre o estado da arte do tema (pois, as outras etapas ainda estão em andamento como os questionários aplicados a dois professores de Biologia e uma coordenadora da escola). Desse modo, o estado da arte foi desenvolvido em dois momentos, como descrito na metodologia.

Conforme percebe-se no Quadro 1, que revela dados de produção científica, identificou-se uma baixa produtividade acadêmica sobre a temática étnico-racial no ensino de Ciências e Biologia (12 trabalhos, desses, 11 dissertações e apenas uma tese), e a inexistência da reflexão sobre o corpo feminino negro, evidenciando uma invisibilidade sobre este tema e que motiva a continuidade desta pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos catalogados na BDTD que investigam relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia (2010 a 2021)

TRABALHO	CORPUS ANALISADO
1 - Dissertação: SANTOS, K. O. As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: Implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 2011.	Livros Didáticos da EJA
2 - Dissertação: MATHIAS, A. L. Relações raciais em livros didáticos de ciências. 2011.	Livros Didáticos de Ciências
3 - Dissertação: LOPES, M. O. S. Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza. 2016.	Livros Didáticos de Ciências, Biologia, Física e Química.
4 - Tese: MADEIRA, T. F. L. Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial. 2016.	Revisão bibliográfica de pesquisas com Livros Didáticos
5 - Dissertação: ABDALLA, V. G. A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005 – 2015). 2017.	Dissertações e teses que analisam Livros Didáticos
6 - Dissertação: LIMA, D. M. S. Os livros de ciências: Saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a Lei 10 639/2003. 2017.	Livros Didáticos de Ciências
7 - Dissertação: BISPO, A. G. P. Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. 2018.	Livros Didáticos de Ciências
8 - Dissertação: NASCIMENTO JUNIOR, R. N. Educação e diversidade étnico racial. 2018.	Analisou dissertações sobre o tema entre anos de 2006 a 2016
9 - Dissertação: FREITAS, E. F. S. Significações construídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola. 2018.	As análises incluem Livros Didáticos
10 - Dissertação: SILVA, J. P. Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014). 2019.	Analisou o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático)
11 - Dissertação: GRAVINA, M.G.P. O ensino de genética como instrumento de combate à discriminação racial. 2019.	Análise de nova sequência didática no ensino de Biologia
12 - Dissertação: GONÇALVES, V. O. Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. 2020.	Livros Didáticos de Ciências da Natureza Fundamental Maior.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Coma a devida apropriação dos trabalhos, é possível afirmar que os autores apontam alguns aspectos em comum sobre o tema nas suas investigações, tais como: a sub-representação e/ou inferiorização dos indivíduos negros, representações estereotipadas e a persistência de uma visão eurocêntrica nos conteúdos, além da omissão da discussão racial.

Argumenta-se, pois, que a importância de se compreender e problematizar as questões de diferença entre os seres e suas sociedades está na percepção de que esses processos estão intrinsecamente relacionados à construção de fenômenos etnocêntricos que constituem múltiplos preconceitos, sejam raciais, morais, sociais, culturais, religiosos, entre outros. Tais preconceitos ainda se fazem presentes no contexto brasileiro de forma naturalizada e hierarquizada na sua estrutura social, fazendo com que esses fenômenos também se apresentem no processo educacional advindo de um poder paternalista exercido em uma relação aparentemente natural de práticas sociais e políticas de desigualdade, dadas por mecanismos de biopoder, os quais influem no nosso entendimento de corpo e sujeito perante a sociedade (DE PAULA, 2005; TELES, 2010; LUCKMANN, 2017).

Esta é uma temática, mesmo que há muito discutida, ainda é persistente, em vista da constância de evidências como essas, na continuidade de conteúdos estereotipados, preconceituosos ou mesmo da subrepresentação, invisibilidade e inferiorizações ligadas às figuras étnicas entre outras que demonstram ter fonte em nosso próprio contexto histórico. Além disso, envolvem relações sociais, que para o contexto brasileiro - país com histórico de colonização em um processo que sujeitos e conhecimentos são impreterivelmente subalternizados e invisibilizados - vão se desenrolar principalmente em desigualdades.

Neste contexto, fundamentadas na perspectiva de Ribeiro (2017), é possível observar que a história é contada por quem possui o privilégio epistemológico, ou seja, vivenciamos esta temática no contexto de uma sociedade hierarquizada, em que certos discursos são legitimados em detrimento de outros, como ocorre com os discursos eurocêntricos que validam um modelo universal de ciência branca e conseqüentemente produzindo espaços sociais de invisibilidade e opressão. Por isso, compreendemos que esta condição demonstra relevância para repensarmos sobre os modos de produção de conhecimento em países colonizados e perceber de que modo esse passado influi na apreensão da realidade.

É possível destacar ainda, que com os dados preliminares, foram observados fatores históricos como o colonialismo, assim como fatores culturais e sociopolíticos atuam na produção de conhecimento de uma sociedade. Assim, se presentificam também no processo educacional trazendo muitas vezes a produção e a permanência de invisibilidades históricas daqueles que foram colonizados e subalternizados. Esses fatores trazem como desafio descolonizar os currículos educacionais e práticas pedagógicas e transcender narrativas de autoritárias construídas nesse contexto de dominação e opressão, em visibilizar as culturas e identidade negadas nesse contexto com processos formativos reflexivos e críticos sobre a realidade de determinados corpos sociais (CANDAÚ, 2010; ANDRADE, 2018), demonstrando a necessidade de continuidade da pesquisa, assim como apresentamos nas considerações parciais a seguir.

CONSIDERAÇÕES (AINDA PARCIAIS)

Abordar sobre a posição ocupada por grupos sociais e os modos de produção de conhecimento é também entender o quanto fatores como raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam em uma estrutura de poder e opressão. Por isso, acreditamos que ver as hegemonias e discuti-las se torna uma forma importante para fortalecer, combater e superar preconceitos e discriminações que possam se fazer presentes no campo pedagógico-educacional. Diante os dados mapeados com o levantamento de pesquisa, é possível questionarmos principalmente o seu desenrolar histórico-cultural (PEREIRA, 2005; RIBEIRO, 2017) e, diante disso, compor perspectivas tornam a escola um lugar privilegiado para discussão acerca da reprodução de valores e crenças, de emancipação e de transformação social.

Compreende-se, então, que pensar sobre as representações de corpos negros, seus processos e a realidade de países colonizados, possibilita transcender discursos hegemônicos e construir estratégias pedagógicas que compreendam o corpo como lugar de formação de identidade étnica e social de todos. Diante disso, é possível dizer que a presente pesquisa, ainda em andamento, possibilitou identificar lacunas que impulsionam a sua continuidade na investigação acerca das representações sobre o corpo feminino negro no ensino de Biologia e as possibilidades didáticas de re-

existência nesse processo. Isto pode ser visto com os dados mapeados na análise de dissertações e teses na BDTD, que revelou a importância e urgência por contribuições acadêmica e pedagógica acerca da temática no campo de estudos em educação, além de propiciar maior domínio acerca dos referenciais teóricos utilizados e os principais resultados alcançados.

As investigações, até o momento, revelam ainda a importância de se discutir as relações étnico-raciais no campo das Ciências Naturais, sobretudo, no ensino de Ciências e Biologia na educação básica, como forma de se perceber e desconstruir os estereótipos, preconceitos e discriminações raciais presentes no estudo do corpo humano e temas adjacentes. Assim, além de vê-los pelo ponto de vista contextual, histórico e crítico, nos mobilizamos na continuidade do trabalho, na oportunidade de contribuir no combate e superação de preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro. In: Interterritórios – **Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco. V.4, N.6, 2018.

BIRMAN, Joel. A Physis da saúde coletiva. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15 (suplemento): 11-16, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.110-127.

CANDAÚ, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.01, abr. 2010. p.15-40.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

DE PAULA, C. R. Magistério, reações do feminino e da brancura: a narrativa de um professor negro. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.

DESTRI, A; MARCHEZAN, R. C. (2021). Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**. 25 (2) 59-76, jun/dez. 2000.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14^o ed. Hucitec, 2014.

LUCKMANN, F.; NARDI, H. C. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul., 2009.

TELES, M. A. A. Caminhos dos feminismos e dos movimentos sociais. 157. In: RIAL, C; PEDRO, J. M.; AREND, S. M. F. (Orgs). **Diversidades**: Dimensões de gênero e sexualidade. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

PEREIRA, A. M. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 3ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

LIBRARIA - LITERATURA ACESSÍVEL: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital para a formação docente no multiletramento do aluno surdo

Larissa Christine Pinheiro Nunes
Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar e os processos de multiletramentos da pessoa com surdez são temas abordados em debates históricos que demandam a adoção de metodologias diferenciadas, pelas especificidades inerentes à surdez e pelas diversas barreiras existentes no contexto social. Por conseguinte, as Tecnologias Assistivas Digitais – TADs apresentam-se como alternativa de recurso pedagógico acessível capaz de melhorar as habilidades comunicativas e proporcionar acessibilidade para que o surdo participe ativamente do processo escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa (ainda em fase inicial) tem como objetivo precípua compreender o uso e as possibilidades das TADs na promoção efetiva dos multiletramentos de alunos surdos, por meio do desenvolvimento de um aplicativo interativo com interface de leitura acessível. E, para lograr êxito em tal pleito, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) identificar na literatura científica existente da área as dificuldades vivenciadas pelos surdos nos processos de multiletramentos; 2) demonstrar de que forma a literatura pode contribuir para o multiletramentos dos surdos; 3) analisar em aplicações digitais suas limitações, características e potencialidades que favoreçam a aprendizagem dos surdos; 4) e desenvolver um aplicativo móvel com uma interface de literatura acessível que ofereça ao professor subsídios para apoiá-lo nos processos de multiletramentos do aluno surdo.

Assim, a pesquisa pretende responder às seguintes perguntas:

- a) Quais as dificuldades vivenciadas no processo de letramento do surdo?
- b) De que forma a literatura pode contribuir na aprendizagem do aluno surdo?
- c) Quais as potencialidades e limitações da TAD nos processos de alfabetização e letramento do surdo?

Por conseguinte, a relevância desta pesquisa se apresenta sob duas nuances: Social, uma vez que busca oportunizar o acesso de todos à leitura, independentemente de suas limitações. E acadêmica, posto que pretende gerar contribuições para o processo de multiletramentos do surdo, denotando possibilidades para as práticas pedagógicas de profissionais da área. Para responder a estas questões, nos lançamos ao seguinte percurso metodológico, descrito na próxima seção.

METODOLOGIA

A referida pesquisa possui caráter qualitativo, centrando-se na compreensão de como a implementação de TADs na prática docente pode favorecer os processos de multiletramentos dos surdos. Com efeito, de acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa de abordagem qualitativa:

[...] não procura enumerar e/ou medir os processos estudados, envolve a obtenção de dados descritivos, onde é possível fazer uso de instrumentos para a investigação de um estudo que envolve pessoas e processos interativos que constituem a temática abordada com ênfase para os fenômenos educativos e sociais.

Sendo assim, por ser uma pesquisa de desenvolvimento de aplicativo, a mesma também possui natureza descritiva e exploratória, com “[...] análise de conteúdo a fim de descobrir seus efeitos potenciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.188). Diante disso, ao buscar analisar as aplicações existentes, destacamos as possibilidades delas no ensino dos surdos. Tais informações serão levadas em consideração durante o planejamento e

produção do aplicativo que se pretende desenvolver, garantindo assim, um recurso de acessibilidade eficaz e que contribui para eliminar as barreiras que impedem a implementação dos processos de inclusão.

No que concerne ao método de pesquisa, adotou-se o método epistemológico dialético fundamentado por Hegel, que consiste na análise do fenômeno social, situando-o dentro do seu contexto, para então estabelecer as bases de transformação da prática. Corroborando com Lakatos e Marconi (2003, p. 78), “[...] o método dialético penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação sistêmica e holística inerente ao fenômeno, que ocorre na sociedade”.

Seguindo com a explanação referente às etapas concretizadas, para a fase inicial, foram realizadas leituras do arcabouço teórico existente acerca do objeto de estudo em bibliografias e sites especializados no atendimento educacional ao surdo e de natureza científica, como o Google Acadêmico, o Rcaa.pt e Scielo.

A segunda fase deu-se por meio da pesquisa exploratória de TAD específicas para a surdez, em repositórios digitais como Apple Store e Play Store, considerando critérios de qualidade e usabilidade. A terceira etapa está sendo constituída pelo planejamento do layout e das configurações do aplicativo *Libreria: Literatura Acessível*. Este conjunto de ações, permite, por sua vez, apontar os seguintes resultados e discussões preliminares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo INEP, em 2020 foram registradas aproximadamente 600 mil matrículas de alunos com deficiência, dos quais cerca de 13% destes são surdos. Os princípios da inclusão e acessibilidade comunicacional para a pessoa com surdez se fortalecem por meio da promulgação de leis que asseguram os direitos dessa parcela da população.

Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em consonância com diversos países, incluindo o Brasil, estabelece os princípios da dignidade humana inerente a todos. Por isso, por meio de direitos iguais e inalienáveis, onde os estados comprometem-se a promover e respeitá-los, destacamos a Constituição Federal de 1988 que entende que

“[...] a educação é direito de todos e dever do estado e da família”, devendo ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (art. 205, 1988, s/p).

Logo, tem sido possível observar que o sucesso das políticas visa à inclusão escolar de alunos com deficiência depende do cumprimento das legislações vigentes, bem como de recursos que lhes permitam compensar as limitações motoras, físicas, sensoriais ou cognitivas no processo de inclusão e de construção do conhecimento.

Por outro lado, através de pesquisas anteriores, percebeu-se que as maiores dificuldades encontradas para que as escolas ofereçam uma educação inclusiva, de fato, versam sobre a falta de recursos, salas demasiadamente numerosas e práticas pedagógicas limitadas. Se tratando de alunos surdos, esse cenário é ainda mais deficitário, posto que os obstáculos marcados pela perda da audição deixam os alunos surdos em situação desfavorável em relação às outras crianças ouvintes, refletido em um contexto em que a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita muitas vezes inicia-se pelo aspecto fônico para então partir para o alfabeto gráfico.

Ressalta-se que neste cenário, tais dificuldades foram amplificadas e intensificadas pelo cenário epidemiológico pandêmico que vivemos, com a suspensão das aulas presenciais e adoção de medidas como o ensino remoto, que amplia a necessidade de acessibilidade e acesso ao ensino.

Nesse sentido, sabe-se que a comunicação pressupõe condição *sine qua non* para o aprendizado. E uma vez que toda aprendizagem é mediada pela linguagem, a educação para os surdos deve:

[...] basear-se e estruturar-se a partir da construção de conhecimentos em Libras, de maneira significativa e contextualizada, buscando, inicialmente, a significação do português em seus diferentes contextos, para então, partir para a aprendizagem da estrutura formal. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.21).

Nessa perspectiva, Quadros e Schmiedt (2006) fazem uma distinção entre alfabetização e letramento na prática pedagógica de surdos, uma vez que o processo compreende a passagem de uma língua não alfabética para uma língua alfabética. E corroborando com Felipe (1997, p.48), apontam que “[...] as práticas tradicionais de alfabetização não beneficiam os estudantes

surdos, pois são pautadas na oralidade e na associação entre fonema e grafema, com ênfase na aprendizagem da codificação e decodificação de letras, números, sons e palavras”.

Logo, entende-se que para atingir sucesso na educação de surdos, é necessário ter subsídios: uso da língua dominante (Libras) com profissionais capacitados e comprometidos, estratégias e ações específicas, que se diferenciam daquelas ao qual estamos habituados.

Contudo, apesar de o aluno surdo apropriar-se dos saberes por meio da Língua de Sinais, que deve ser incorporada às práticas educacionais como direito linguístico, haja vista que é de seu direito à aprendizagem do português escrito, uma vez que “[...] as mediações simbólicas que regem as relações do homem com os conhecimentos adquiridos historicamente são efetivadas, em grande parte, pelo registro escrito.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24)

A educação bilíngue, então, se apresenta como uma ferramenta importante e eficaz. Entretanto, essa modalidade apresenta diferentes características diante dos sistemas educacionais, como por exemplo:

- 1) Há escolas bilíngues em que a língua de instrução é a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa é ensinada como 2ª língua;
- 2) Escolas em que a Libras é língua de instrução e o Português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 3) Nos demais anos, a Língua Portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de Língua de Sinais nas salas de aula e o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos é realizado na sala de recursos.

É nesse contexto que esta proposta revela-se importante, tendo em vista que, com este estudo, pretende-se averiguar outra forma de ofertar uma inclusão mais eficiente e uma garantia maior de aprendizagem e de adaptação do sistema escolar, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico capaz de contribuir com tal feito.

Cook e Hussey (1995) definem Tecnologia Assistiva – TA como “[...] uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência”, tendo a expressão utilizada oficialmente pela primeira vez em 1988, na legislação norte-americana *Public Law 100-407*. Esta, por sua vez, criada com o intuito de garantir o acesso a todo o arsenal de recursos, demanda uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral (BERSH apud FILHO, 2005, p.13, grifo nosso).

Por isso, nas observações que permeiam este problema e em consideração ao contexto desta pesquisa, destacam-se as Tecnologias Assistivas amparadas por recursos digitais. Considerando que esta pesquisa exploratória permitiu destacar o uso pedagógico das TADs observamos que ela oportuniza sobremaneira a compreensão e aprendizagem dos alunos. Isto, porque definem uma metodologia em substituição a um ensino memorístico e descritivo e, contemplam estudante e professores com aprendizagem e ensino mais significativos, como ratifica o comentário abaixo de um usuário que evidencia que:

O auxílio dos apps oportunizou N's benefícios na sala de aula: uma memorização mais eficiente, compreensão mais fácil, aprendizagem mais rápida, eficaz e duradoura, além da aquisição de novos conhecimentos e habilidades tanto para surdos como para ouvintes. (GOOGLE PLAY STORE, 2018).

Entretanto, algumas limitações foram analisadas, dentre as quais destaca-se que alguns recursos possuem muitos sinais regionalizados, vocabulários limitados, além de que poucos são projetados para utilização sem acesso à internet. Importante ressaltar, que este último se configura como um dos maiores empecilhos para a utilização pedagógica, considerando a realidade das escolas brasileiras.

Cabe ressaltar também que o uso das TICs como Tecnologia Assistiva pode ser utilizado tanto a favor da inclusão, quanto em seu sentido inverso. Tais métodos só serão exitosos se houver condições de acessibilidade, tudo depende de como serão criados e aplicados no cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, Cortelazzo (2012, p. 35) afirma que o termo tecnologia não se

refere somente a máquinas, mas constitui-se um “[...] produto sociocultural, como todo conhecimento sistematizado aplicado à solução de problemas ou à melhoria de vida dos seres humanos”.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de se difundir a toda a comunidade escolar as possibilidades do uso adequado da tecnologia no contexto educacional, tendo em vista que cabe à escola apropriar-se de recursos didáticos que possibilitem minimizar as barreiras ou promovam o acesso educacional a todos, independentemente de suas condições biopsicossociais.

Como limitações à pesquisa, destaca-se que o contexto pandêmico que vivemos impossibilitou a identificação na prática das dificuldades vivenciadas pelos surdos nos processos de multiletramentos, o que não implicou em um comprometimento na coleta de informações, mas restringiu-a à coleta em estudos publicados sobre a temática, não acarretando grandes prejuízos à pesquisa. Diante disso, apresentamos as considerações parciais, que reúnem as observações sobre a proposta de estudo em andamento.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Apesar da limitação supracitada, conclui-se que os objetivos traçados até esta fase da pesquisa foram alcançados. O uso pedagógico dos recursos de TADs como estratégia para a promoção da aprendizagem dos surdos, revela-se, cada vez mais, uma aliada indispensável à inclusão educacional desse público.

Acredita-se assim que, as TAD utilizadas com a participação operante dos alunos propiciam uma aprendizagem mais efetiva e duradoura, pois favorecem o processo de assimilação e o desenvolvimento cognitivo, adaptando-o ao meio e à sua própria realidade. Entretanto, a simples presença de tais recursos não garante a qualidade, nem dinamismo à prática pedagógica. Compreendemos que este tipo de metodologia será um facilitador, na medida em que permite maior aproximação de professores ao saber relativo às tecnologias. Isto tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização (porque e para que utilizá-las), quanto em termos de conhecimentos técnicos (como utilizá-las de acordo com as suas características) e de conhecimento pedagógico (como integrá-las ao processo educativo).

Sendo assim, é possível concluir que o uso das TADs deve ser previsto no planejamento docente, para que façam parte da prática pedagógica e possibilitem ações inclusivas propiciando ao aluno uma maior interação com o outro, o acesso à informação, a construção colaborativa e cooperativa e o aprendizado. Bem como, faz-se necessário que estes docentes sejam preparados para a alfabetização tecnológica no bojo de sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Art. 205, 1998. Disponível em: <[ww.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 14 set. 2021

CORTELAZZO, Yolanda. **Pedagogia e as novas tecnologias**. Tuiuti: PPGedu, 2012;

FELIPE, Tânia A. **Introdução à Gramática da LIBRAS**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

FILHO, Teófilo. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2012.

GARCIA, Jesus. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOOGLE PLAY STORY. **Aplicativo Librário**. Comentário de usuário não identificado. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ludicside.librario>. Acesso em: 22 abr 2019.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acessado em: 14 nov. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brasil/os_direitos_humanos. Acesso em: 14 set. 2021;

QUADROS, Ronice; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: comunicação não violenta para a vivência da cultura de paz nas escolas

Leysiane Gomes de Oliveira Silva

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

INTRODUÇÃO

Neste resumo apresentamos o projeto de pesquisa do mestrado profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA), que tem como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas no contexto da violência na escola, tendo em vista as grandes dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino no trato com as situações de violência em seu cotidiano. Assim, a partir dessa compreensão, partimos do problema central que indaga de que forma a violência na escola tem sido tratada pelas escolas e pelos profissionais que nelas atuam?

Tendo em vista a necessidade de discutir sobre a temática e visando contribuir com os estudos em educação, a pesquisa tem como objetivo central analisar as práticas pedagógicas diante do fenômeno da violência na escola. A ideia é levar em consideração o desenvolvimento de ações colaborativas inscritas na formação continuada de professores que culminem em uma cultura mais pacífica, melhorando a qualidade dos processos educativos no contexto escolar. Por isso, elencamos como objetivos específicos: identificar o que a política de formação continuada da rede pública municipal de São Luís, o que contempla a abordagem à prevenção e combate ao fenômeno da violência nas escolas; perceber no cotidiano escolar as estratégias de resolução para minimizar comportamentos violentos na comunidade escolar; apresentar a Comunicação Não Violenta como uma ferramenta para minimização da violência no contexto escolar; propor para a escola formações continuadas pautadas em uma comunicação não violenta voltadas para a implantação de uma cultura de paz; e elaborar um Guia Pedagógico de forma colaborativa com orientações didático-metodológicas para uma comunicação não violenta e uma cultura de paz, direcionado à comunidade

escolar do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Ressaltamos que tal projeto demonstra relevância, tanto para a sociedade, como para a comunidade científica, inclusive para o PPGE da UEMA, por se apresentar enquanto um espaço de produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação, contribuindo assim no aprimoramento da prática de professores e com a cultura de paz nas escolas. Diante desta problemática, que move os objetivos descritos, buscamos desenvolver a seguinte metodologia.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa com base empírica, de caráter exploratório e explicativo através do método dialético, sendo contextualizado através do estudo de caso. Importante ressaltar que consideramos como pesquisa qualitativa, aquela que:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Com esta fundamentação, ressaltamos que o universo da pesquisa compreende 6 professores da escola U.E.B. Henrique de La Roque Almeida, turno matutino, salientando que neste local as violências se expressam enquanto um problema aos processos educativos dos alunos e às suas relações interpessoais. Inicialmente utilizaremos pesquisa bibliográfica para ampliação de conhecimento teórico sobre o tema. Em seguida, faremos uma pesquisa documental para analisar a política de formação continuada do município. Uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso será realizada posteriormente na referida escola buscando a geração de dados através da realização de entrevista semiestruturada e observação participante após apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Consideramos que o estudo de caso é um procedimento relevante nessa pesquisa, corroboramos com Fonseca (2002, p. 33) ao afirmar que este

método “[...] visa conhecer com profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

A organização e análise dos dados gerados a partir da observação participante e da entrevista semiestruturada serão feitos a partir das contribuições de Bardin (2011). Para a autora, a técnica de análise de conteúdos segue três passos fundamentais para que possamos analisar de forma efetiva os dados gerados: *Organização dos dados, a Codificação dos dados e a Categorização*.

Assim, analisaremos as transcrições das entrevistas realizadas com os participantes, como também os registros feitos por eles no caderno de campo e outros dados gerados durante a observação e estudo de caso. A ideia é buscar relacioná-los com o objeto da pesquisa, o problema e os objetivos, fazendo a decodificação dos dados e, por conseguinte, a categorização. Dessa forma, acreditamos ter desenvolvido um caminho para atendimento aos objetivos elencados, o que mobilizou os resultados e discussões parciais, apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é um ambiente cultural onde há aquisição e troca de saberes e tem-se no processo de formação continuada um amplo leque de oportunidades para a reflexão e construção de conhecimentos. O chão da escola oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica, dessa forma, os professores precisam estar em constante processo de formação, apreensão e multiplicação de novos saberes. Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Com os estudos desenvolvidos, foi possível observar que o trabalho de formação continuada realizado na escola deve partir das necessidades do coletivo, para que esse trabalho tenha significado e relevância social no intuito de transformar uma realidade que pode não estar favorável ou encontrar desafios aos processos educativos. Dessa forma, o trabalho coletivo desses profissionais é imprescindível, como nos afirma Nóvoa (2019):

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, apoio e a colaboração dos outros professores (NÓVOA, 2019, p. 6).

Os estudos desenvolvidos, indicam que há um robusto número de formações nas escolas voltadas diretamente para a melhoria das práticas pedagógicas que se inscrevem no interior da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Mas, é perceptível a pouca oferta e ausência de problematização quanto aos fatores que interferem diretamente nesses processos, como é o caso de formações voltadas para o refletir sobre a importância de práticas que almejam um ambiente escolar saudável e promovam a cultura de paz nas escolas.

Dessa forma, é necessário refletir sobre a função social da escola e os desafios trazidos pelo contexto de violência, a fim de buscar estratégias para combatê-lo de forma que se possa contribuir com a formação plena do educando e com sua sociedade. Conforme Santos (2018, p. 91) “[...] caberá à escola, a partir de sua função social e política, transformar-se em espaço de convivência saudável, ou seja, construindo e vivenciando práticas de Cultura de Paz, como condição para garantir o sucesso da educação”.

Compreendemos a violência como toda e qualquer ação que cause algum dano, tanto individual quanto social ao sujeito, e que por isso, pode estar presente em todo ser humano. Diante disso, é possível inferir que “[...] todo ser humano é potencialmente violento (já que tem a capacidade de emitir comportamentos violentos), mas sua violência latente pode não se manifestar se não houver estímulos suficientes para desencadeá-la” (SILVA, 2004, p. 35).

Não se pretende aqui esgotar as conceituações do termo violência, visto que é muito abrangente e complexo, porém faz-se necessário introduzir a conceituação desse fenômeno de forma geral para que se compreenda como o mesmo se manifesta no ambiente escolar e como é possível construir estratégias para que seja implantada uma cultura de paz na escola. Entendemos por cultura de paz aqui todo o esforço permanente para que haja a modificação de pensamentos e ações, no sentido de se promover a paz (DUPRET, 2002).

A violência na escola se expressa de diferentes maneiras, sendo importante que essa instituição desenvolva mecanismos de mudança, com vista à solução ou minimização dos conflitos implicados no ato de convivência diária no ambiente escolar. Esses mecanismos de mudança perpassam pela formação continuada da equipe pedagógica da instituição. Candau (2003) vem contribuir com essa temática quando aborda o magistério como sendo uma construção diária, enfatizando as vantagens que a formação continuada pode proporcionar. Além disso, destaca o *locus* privilegiado que a escola ocupa, como vemos:

Neste sentido, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 2003, p.57).

Sabemos que não é fácil, de uma hora para outra, ter uma cultura de paz estabelecida no espaço escolar, é preciso trabalho, formação, dedicação, persistência, etc. Para se conseguir uma educação para a paz tem que se passar por um processo pelo qual se adquira habilidades e conhecimentos, além de valores e atitudes necessários para induzir mudanças de comportamento (ROIZMAN, 2008).

No que tange ao ambiente escolar e às situações de violência, a comunicação entre os agentes da escola é um mecanismo fundamental no que se refere às mediações e soluções de conflitos. É por meio dela que se dão as relações que podem ser positivas ou negativas, de acordo com o modo como é empregada. A comunicação tem um teor negativo quando os agentes envolvidos imprimem violência, mesmo que às vezes de forma mascarada, o

que acaba gerando mágoas, sofrimentos e revolta. É na contramão desse tipo de comunicação que a comunicação não violenta (CNV) age. De acordo com Rosenberg (2006, p. 21) a comunicação “[...] se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas”.

No que se refere ao percurso trilhado no mestrado, ao longo das disciplinas e orientações, um arcabouço teórico foi sendo formado, dando mais embasamento ao projeto, principalmente sobre as fontes teóricas que tratam de formação de professores como Freire (1989, 2010), Nóvoa (2019), Candau (2003), Morin (2000), Pimenta (1999), entre outros, o que nos fez compreender que medidas de enfrentamento e prevenção à violência que nos orientem a uma implantação da cultura de paz nas escolas perpassam pela formação continuada de professores.

Aprofundamos também autores que tratam sobre violência, violência na escola, cultura de paz e comunicação não violenta, como Sposito (1998, 2002) Minayo (1998), Abramovay (2003), Rosenberg (2006, 2019), Freire (1967), entre outros que foram sendo buscados para ampliar o entendimento necessário para a escrita da dissertação.

Concernente à metodologia optamos pela mudança da pesquisa formação, tipo de pesquisa eleito anteriormente, pelo estudo de caso com realização de entrevista semiestruturada e observação participante. A troca se deu devido à inviabilidade de execução da pesquisa formação no *locus* do estudo, uma vez que as participantes não dispõem de tempo em comum que garantisse uma formação coletiva.

Durante o processo de amadurecimento do projeto de pesquisa no mestrado, pudemos participar de eventos com submissão e apresentação de artigos ou resumos expandidos, o que nos levou à revisão das literaturas estudadas fortalecendo ou descartando vínculos com alguns autores ou obras. Participamos também do grupo de estudos intitulado Pedagogia Histórico-Crítica sob coordenação da Profa. Dr^a Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento com debates importantes e necessários acerca da pedagogia preconizada por Saviani que poderão contribuir com o enriquecimento da pesquisa, conforme reunimos nas análises dispostas nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos a partir dos objetivos, analisar as práticas pedagógicas na escola por meio da observação participante para assim fazer proposições colaborativas acerca da violência na escola que possam ser trabalhadas nas formações continuadas dos professores e semeadas por estes aos alunos, utilizando as ferramentas da comunicação não violenta para assim colaborar com a implantação de uma cultura de paz na escola, o que poderá contribuir com a aprendizagem e as relações interpessoais dos atores escolares desta instituição. Ressaltamos que o projeto de pesquisa já foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para análise. Após aprovação pelo CEP, iniciaremos a geração de dados na escola U.E.B. Henrique de La Roque Almeida. É válido ressaltar que durante esse processo, as leituras continuarão sendo aprofundadas para embasar a escrita da dissertação que estará em curso.

O Produto Técnico Tecnológico consistirá em um Guia Pedagógico que será construído de forma coletiva com os professores a partir de suas colaborações durante a pesquisa na escola. Isso resultará em um importante material teórico-metodológico que poderá nortear e conduzir as práticas pedagógicas no que se refere ao trato das situações de violência na escola. Esperamos com isso que a cultura de paz seja implantada e que uma nova forma de lidar com conflitos seja estabelecida nesta escola, primando pelas relações interpessoais e, sobretudo, melhorando os processos educativos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>. Acesso em: 28/11/2020.

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

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____. **MAGISTÉRIO: construção cotidiana**. – Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013#:~:text=Uma%20cultura%20de%20paz%20implica,de%20ser%20a%20tem%C3%A1tica%20principal. Acesso em 11/10/2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, 2019.

ROIZMAN, Laura Gorresio. In: **Paz, como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas/Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman. 4. ed. – Brasília: UNESCO, Associação Palas Athenas, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178538>. Acesso em: 20/11/2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Maria Angélica da Silva Costa. **A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz**: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. In: Ideias & Inovação – Lato Sensu – Grupo Tiradentes vol. 4, n.2. (Maio 2018) Aracaju: Editora universitária Tiradentes – Edunit, 2018.

SILVA, Fábila Geisa Amaral. **Apresentando e analisando as causas da violência escolar**. Fortaleza: Ed. Blucher, 2004.

PSICODRAMA PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso

Lillian Raquel Braga Simões

Iris Maria Ribeiro Porto

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o Psicodrama, metodologia que nasceu em um campo terapêutico, mas alargou seu campo de conhecimento à educação. Tem a assertiva de que ele contribui com o processo ensino aprendizagens, quando aplicado no contexto da educação formal, como Psicodrama Pedagógico. Aliado a essa perspectiva, observa que seus resultados positivos estão no campo da afetividade, que lhe impulsiona um caráter de acolhida, aceitação e ressignificação, no cenário educacional em que as demandas plurais dessa ambiência revelam-se como solo fértil de potencialidades para sua aplicação afetos aos diversos níveis de ensino.

A motivação para a pesquisa surgiu da prática de aplicação do Psicodrama Pedagógico pela pesquisadora no processo de aprendizagem, no contexto educacional superior nos espaços do Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. Essa experiência se deu a partir de quando ele começou a ser experienciado no ensino, na instituição em que trabalha. Sua aplicação trouxe várias indagações, dúvidas e curiosidades, que aguçava e instigava cada vez mais o desejo de verticalizar maior conhecimento tanto do ponto de vista teórico, quanto da prática do método, dando corpo ao projeto de Dissertação de Mestrado em Educação.

Algumas questões foram se delineando e exigindo maior pesquisa e conhecimento sobre os resultados construídos e observados ao longo da trajetória na IES. Elas se transformaram em alertas e desafios a serem enfrentados, como perguntas pulsando por respostas que contemplem a realidade e teçam uma compreensão maior sobre a experiência, tendo como pano de fundo a afetividade nesse contexto, num diálogo permanente entre as fundamentações de ambos os campos. Diante do exposto, a questão

central que norteia a investigação toma por base o estudo de caso de vivência na instituição superior de ensino referenciada, se expressa da seguinte forma: sob o ponto de vista mesológico, quais os efeitos de utilizar o Psicodrama Pedagógico na formação de professor considerando a relação entre afetividade e aprendizagem?

Para a consecução desta investigação, elencamos como objetivo geral analisar os efeitos da utilização do Psicodrama Pedagógico em seu caráter mesológico, na formação de professores. Para isso, propomos o desenvolvimento de um estudo de caso, relacionando-o à afetividade nas aprendizagens. Como produto, sugerimos a elaboração de um produto técnico tecnológico em forma de vídeos para docentes do ensino superior.

Para tanto, descortinam-se os objetivos específicos: identificar na história do Psicodrama Terapêutico o surgimento do Psicodrama Pedagógico e o lugar que ele ocupa nessa trajetória; discutir o Psicodrama Pedagógico, traçando uma identidade na aplicação dessa metodologia; estabelecer a relação entre psicodrama pedagógico e afetividade, a partir de um estudo de caso para análise de uma experiência; Elaborar vídeos como um produto técnico tecnológico da pesquisa, sobre o Psicodrama Pedagógico para sua aplicação no campo educacional.

O arcabouço teórico para embasar o delineamento e aporte metodológico desta investigação tem autores como Bardin (2015); Gil (2008); Minayo, Deslandez e Gomes (2015); Merleau-Ponty (2018); Moreno (2014); Romaná (1996) e Wallon (1968), que viabilizam a historicidade da trajetória do psicodrama, a sua construção enquanto metodologia e sua correlação com os afetos no ensino superior. Este aporte teórico nos faz crer que essa construção deixará um legado significativo para novos estudos, investigações e produções científicas. Esta proposta, nos mobiliza, por sua vez, a desenvolver a seguinte metodologia.

METODOLOGIA

O método desta pesquisa será o Fenomenológico, que estuda o fenômeno tal qual ele se manifesta, com o objetivo de compreender sua essência (GIL, 2000). Sob esse enfoque procurará identificar os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno que está sendo estudado. Será um estudo do tipo Exploratório, pois o Psicodrama Pedagógico no cenário

do ensino superior, é um tema pouco explorado. A pesquisa será do tipo levantamento, pois ela possibilita a interrogação direta dos sujeitos como método prático para obter informações necessárias à construção dos raciocínios em torno do fato/fenômeno/problema investigado.

A partir destas reflexões, entendemos que a pesquisa qualitativa definiu-se como a mais adequada para a investigação, uma vez que esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de valores (MINAYO, 2015). Como estratégia da pesquisa, analisará o fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam. Para isso, será feito um Estudo de Caso (GIL, 2000) com população do estudo que compreenderá alunos e professores do IESF. A ideia é contar com uma amostra composta por 30 alunos e 5 professores, em um percentual de 50% do universo do Curso. Como abordagem técnica para pesquisa de campo, a opção foi pela observação, entrevistas de forma semiestruturada e grupo focal. Esta iniciativa, nos mobiliza, por sua vez, permite apontar os seguintes resultados e discussões parciais, oportunizados com o trabalho realizado até esta etapa do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria das pesquisas e publicações sobre Psicodrama tem a autoria de psiquiatras e psicólogos, criando uma certa ideia de que esse é um campo de ação inerente apenas a essas áreas de conhecimento. Nesse sentido, deixa uma certa distância do ambiente e da literatura educacional, com poucos estudos e relatos de experiência e de aplicação na área da Educação. Essa realidade faz com que apesar do número significativo de educadores que utilizam a metodologia psicodramática em sala de aula, a relação parece mais afinada com a psicoterapia.

O Psicodrama, como a psicologia a utiliza, foca na pessoa e em sua trajetória de vida, como um método ativo de exploração daquilo que foi vivido, ou que ela experimenta. É feito no, pelo e com o grupo, utilizando-se os ecos da vivência, contada e representada no grupo. De acordo com as análises preliminares possíveis a partir do objetivo de estudo, compreendemos que

para entender o que é Psicodrama Pedagógico podemos definir como uma metodologia constituída de atividades integradas por trabalhos em grupo, jogos e dramatizações para desenvolver uma temática específica. Não é uma atividade desconhecida, embora nem tanto popular. Arruda (2002) diz que o Brasil formou, nos últimos trinta anos, mais de três mil psicodramatistas entre médicos, psicólogos e educadores de diversas formações. Essa metodologia tem sido utilizada para além da área educacional, como empresas, organizações para treinamento e seleção.

Os estudos realizados até então, levam a entender que é uma atividade que pode ser desenvolvida na escola em quaisquer níveis de ensino ou atividades direcionadas aos aspectos que trazem foco sobre questões educacionais relevantes. Para além de focar apenas em um campo de metodologia, existe a possibilidade de ser combinada com outros métodos e recursos didáticos. Da mesma forma, pode ser utilizado para avaliação, para desenvolver trabalhos de grupo, o que compõe possibilidades de promover além dos aspectos cognitivos da aquisição do conhecimento. Assim, com o avançar dos estudos, é possível nos aproximar do atendimento aos objetivos, ao mesmo tempo que permite ampliar as discussões sobre o objeto de estudo, conforme reunimos nas considerações finais deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista do exposto, ampliar as possibilidades na formação de professor, torna significativo o uso de diferentes campos para a expressão do conhecimento, que utilizam materiais de referência que enfatizam a produção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento global do indivíduo, como protagonista do processo de aprendizagem.

É a pesquisa leva em consideração o contexto no qual vivemos com situações cada vez mais emergentes e urgentes que inquietam e consomem parte dos docentes, que demandam adaptação e resiliência emocional nos diversos segmentos do contexto educacional. Por conseguinte, restou perceptível, dentro deste cenário, que a utilização de métodos e técnicas mais formadoras do ser humano é *sine qua non* para que o processo seja mais completo e, conseqüentemente, mais consistente.

Nesta perspectiva, construir e utilizar metodologias acessíveis e

adequadas ao acolhimento do estudante em qualquer nível de estudo, o habilitará a exercer suas competências socioemocionais na vida e nas diversas situações que exijam flexibilidade psicológica que desenvolve *openness* (abertura a experiências), conscienciosidade, extroversão, amabilidade/cooperatividade e estabilidade emocional, o que será possível com o desenvolvimento e continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.
- ARRUDA, R. **Brasil, o país em que o psicodrama deu certo.** O Estado de São Paulo, p. A-10, em 10 de fevereiro de 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. (ORG.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- NUNES, R. C. dos S.; ARANTES, V. J. A trajetória do psicodrama pedagógico em Campinas-SP. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, v. 19, ano 11, n. 1, p. 111-128, jan./jun. 2013.
- ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático.** Campinas, SP: Papyrus, 1985.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento.** Tradução de J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugalia, 1986.

O CORPO MASCULINO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: uma análise dos discursos sobre o corpo masculino e o reflexo da nova Base Nacional Comum Curricular

Marcos Felipe Silva Duarte
Jackson Ronie Sá-Silva

INTRODUÇÃO

Os discursos sobre o corpo humano sempre me foram objeto de interesse visto que os mesmos, e em especial os discursos sobre o corpo masculino, me atravessavam. O masculino discursado me parecia em partes distantes do que me era confortável praticar, portanto, durante toda a minha graduação me ative a projetos que buscavam problematizar as relações de gênero, diversidade, educação e ensino de Ciências e Biologia. Nesta investigação optei por continuar trilhando essa linha de discussão, me aprofundando agora nas problemáticas referentes ao corpo masculino.

Esse corpo masculino é objeto de investimento social e cultural, portanto, é necessário no ambiente escolar a compreensão deste enquanto construção, que necessita de olhares além da sua biologia (GOELLNER, 2013). Os privilégios dos quais o corpo masculino é premiado são naturalizados desde a infância, assim como a violência moral e física a quem não se encontra nessa conformação.

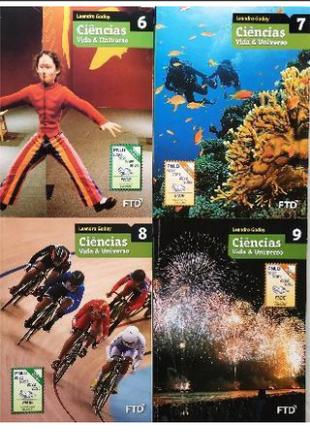
Um dos documentos que regem a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nova versão da BNCC, aprovada em 22 de dezembro de 2017, deixa de fazer menção às questões de gênero, e sendo esse um documento normativo em relação ao currículo nacional, acaba por desautorizar o falar de um corpo que não o biológico, dando margem para que o silenciamento na escola contribua para a reprodução de estereótipos, violência e discriminação. Nesta problemática, fundamentamos a partir do que afirma Louro (2014), que não somente essas reproduções acontecem na escola, mas nela são produzidas tais marcas de distinção entre homens e mulheres.

Entendendo que os materiais didáticos e documentos educacionais precisam dar margem para uma compreensão ampla do corpo masculino, meus objetivos nessa pesquisa estão sendo analisar e problematizar os discursos sobre o corpo masculino em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), compreender a influência da nova BNCC sobre esses discursos. A partir disso, a ideia compreende propor a partir dos resultados encontrados, novas formas de se trabalhar essas discussões em sala de aula através de uma proposta pedagógica em formato de *e-book*, conforme detalhamos na metodologia a seguir.

METODOLOGIA

A investigação em desenvolvimento se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo documental. A metodologia da pesquisa documental “segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI; 2009, p. 4). Para empreender esses procedimentos fiz um levantamento online das escolas públicas de Ensino Fundamental do entorno da Universidade Estadual do Maranhão, visto a mesma estar presente no bairro Cidade Operária que possui um grande número de escolas e alunos além de ser o bairro em que resido e que desenvolvi os estágios supervisionados de docência. A incursão a essas instituições se deu início e em três escolas já alcançamos o quantitativo de coleções de livros desejados, a saber: cinco coleções, totalizando vinte livros didáticos (Quadro 1).

Quadro 1 - Coleções de livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) adquiridas para a pesquisa

Livros	Coleção	Autores(as)
	<p>Coleção Inovar Ciências da Natureza</p>	<p>Sônia LOPES, Jorge AUDINO</p>
	<p>Coleção Teláris – Componente Escolar: Ciências</p>	<p>Fernando GEWANDSZNAJDER e Helena PACCA</p>
	<p>Coleção Ciências - Vida & Universo</p>	<p>Leandro GODOY</p>

	<p>Coleção Inspire Ciências</p>	<p>Roberta BUENO e Thiago MACEDO</p>
	<p>Coleção Geração Alpha Ciências</p>	<p>Ana Luiza Petillo NERY, André CATANI e João Batista AGUILAR</p>

Fonte: Elaborado pelo primeiro autor

O processo de levantamento bibliográfico vem sendo feito dentro dos campos de Estudos de Gênero, Masculinidades, Análise de Conteúdo, Análise do Discurso, Formação de Professores e Políticas Educacionais, através de artigos, livros, dissertações e teses. Neste universo que se descortina com a aproximação aos dados, passamos aos seguintes resultados preliminares.

RESULTADOS PRELIMINARES

Uma primeira discussão que tenho desenhado a partir do levantamento bibliográfico auxiliará na análise e problematização dos discursos encontrados (ou não) nos livros didáticos é a discussão dos conceitos de masculinidade

e como esses influenciam na construção e percepção dos discursos sobre o corpo masculino dentro e fora da sala de aula.

Com os estudos teóricos empreendidos, foi possível observar que o campo de estudo das Masculinidades só foi possível por conta do movimento feminista que surgiu na década de 1970 e trouxe luz para as discussões de gênero ao reivindicar direitos igualitários às mulheres. Além de posicionamentos a partir de marchas, protestos e atos, o movimento feminista construiu também suas bases teóricas fortalecendo a discussão e promovendo ao longo do tempo a ramificação dos debates que possibilitaram que diversos temas e realidades no contexto das relações de gênero fossem analisadas (LOURO, 2014).

A partir daí, autoras como Connell (1995, p. 188) passaram a investigar as noções de masculinidade, que para ela é “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. A autora contribui para a ampliação da noção de masculinidade ao dizer que em uma mesma realidade diversas formas de masculinidade podem se desenvolver e que cada uma dessas é, em si, complexa.

Ao trabalhar a noção de hegemonia na masculinidade Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) a entendem enquanto “um padrão de práticas que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse”. Sendo assim, a masculinidade hegemônica traz então a forma mais honrada de ser homem. Ela não é, no entanto, a forma mais adotada pelos homens, porém, é normativa. A partir dela outras masculinidades se desenvolvem e se posicionam.

O conceito de masculinidade hegemônica achou aplicação em diversos estudos e em diversos contextos culturais durante as décadas de 80 e 90, se solidificando nas investigações sobre as masculinidades e o sujeito homem, porém, este conceito não ficou isento de críticas como a de Demetriou (2001) que sugeriu a identificação de dois tipos de masculinidade hegemônica: uma externa e uma interna, sendo a externa um tipo de dominação dos homens sobre as mulheres, e a interna a dominação de um grupo de homens sobre todos os outros, de forma elitizada. A partir disso entramos em outros conceitos descritos na literatura de tipos de masculinidade que se desenvolvem a partir desse modelo hegemônico.

Connell (1995) contribui ainda com outros conceitos. Um deles é o de masculinidade de cumplicidade, aquela referente ao grupo de homens

que para não sofrerem represálias acabam por não adotar o modelo mais rígido de masculinidade, porém, ainda assim se aproveitam dos privilégios a eles providos. Outros conceitos que evidenciam o caráter complexo de cada forma de masculinidade são os de masculinidade de subordinação e de marginalização, onde o primeiro se refere a relações desiguais intragênero, onde podemos citar o grupo de homens heterossexuais que se encaixam no padrão dominante em oposição aos homossexuais que ficam no grupo de subordinados, e o segundo conceito que também trata de relações desiguais intragênero. Neste contexto, porém, Connell focali nos grupos étnicos marginalizados, como o dos homens latinos em relação aos norte-americanos. É importante pontuar que dentro do conceito de subordinação é possível que homens heterossexuais façam parte do grupo de subordinados a depender de seu status e posição socioeconômica.

Um termo bastante utilizado hoje, principalmente na internet é masculinidade tóxica. Para Sculos (2017, p. 3) esse termo se refere a “normas, crenças e comportamentos associados com a masculinidade, que são prejudiciais para as mulheres, homens, crianças e sociedade em geral”. Aqui temos a violência física e psicológica sendo atrelada a virilidade, e essa ligada a masculinidade. Algo que advém de um discurso que naturaliza tais comportamentos, o que nos leva ao conceito de masculinidade biológica, tão importante nessa discussão, e que para Botton (2007, p. 110) é um termo que:

Desde os estudos evolucionários do século XIX, vem sendo estudado a partir de olhares naturalistas que o interpretavam enquanto uma consequência biológica da ação humana, ou seja, era vista como sendo puramente sexual-biológica, demarcada pela posse ou não de um objeto físico: o pênis.

A ideia de que a essência masculina está ligada à violência e a força e que essas são características justificadas pela biologia do corpo, é frequentemente percebida em discursos sobre o corpo masculino. Além de limitar a compreensão do corpo e do sujeito, tal concepção contribui para a manutenção de práticas violentas contra mulheres e todos aqueles que vão contra o padrão hegemônico. Diante disso, compreendemos que é preciso o equilíbrio ao entender que não devemos fugir da biologia, como chama a atenção Connell (1995), visto que a masculinidade também é performada através de posturas, tensões musculares, gestos, e que a mesma

é corporificada sem deixar de ser social. Não se limitando a isso, nos permitimos também compreender, como apontado por Filho (2008) que estruturas de peso histórico, como a religião, a medicina e o estado, formam e são formadas pelas práticas e reflexões corporais, construindo, dessa forma, a ideia do que é biologicamente condicionado onde a materialidade de cada corpo dirá o que esse pode ou não fazer. Sendo assim, a partir dos objetivos e metodologias propostos na pesquisa e na relação com o acumulado de reflexões oportunizados os estudos do referencial teórico, foi possível alcançar as seguintes considerações parciais da pesquisa em andamento.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A escola influencia diretamente na vida daqueles que por ela passam, o que lá é discursado tem grande peso na constituição cidadã de cada estudante. Esses discursos precisam, portanto, vir de um lugar de respeito, que possibilitem uma compreensão ampla do que se discute bem como sua origem. Dessa forma, o resgate histórico conceitual das masculinidades permite o debate sobre os fatores naturalizantes de discursos violentos.

O levantamento dos conceitos de masculinidades na literatura está sendo importante para as próximas etapas da pesquisa e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Após esse processo, a discussão acerca do reflexo da nova Base Nacional Comum Curricular será feita a partir dos discursos encontrados nos livros didáticos e de pesquisa bibliográfica que vem sendo delineada no campo de investigações sobre a construção, implementação e consequências da nova versão desse documento normativo nacional.

Como vimos, as discussões teóricas permitem materializar, no Produto Técnico Tecnológico (PTT), uma proposta pedagógica teórica em formato de *e-book* que será composta por discussões acerca dos discursos sobre o corpo masculino encontradas nos livros didáticos analisados. A partir disso, contará com sugestões sobre como se trabalhar o tema gênero, de forma mais específica, além de reunir discussões com discursos sobre o corpo masculino na escola. A proposta terá como público alvo docentes e todo o corpo escolar, podendo se constituir como outra referência na abordagem do trabalho sobre os corpos no ambiente escolar, por meio de reflexões desenvolvidas no âmbito da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: **Edições 70**, 229 p. 2011.
- BOTTON, F. B. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, n. 19 e 20, 2007.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. In: **Educação & Realidade**. Gênero e Educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, jul/dez 1995, p. 185-206.
- CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2013, v. 21, n. 1, pp. 241-282. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- DEMETRIOU, D. Z. “Connell’s Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique.” *Theory and Society*, v. 30, n. 3, p. 337-361, 2001. In: CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2013, v. 21, n. 1, pp. 241-282.
- FILHO, S. A. C. A masculinidade em Connell: os mecanismos de pensamento articuladores de sua abordagem teórica. XIII Encontro de História. **Anpuh-Rio: Identidades**, p. 1-7, 2008.
- GOELLNER, S. V. (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-9.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1. 184p.
- SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul., 2009.
- SCULOS, B. W. “**Who's Afraid of Toxic Masculinity'?**,” *Class, Race and Corporate Power: V.5*, 2017.

PRÁTICAS INCLUSIVAS DE INTÉRPRETES DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Michelle Santos Silva
Iris Maria Ribeiro Porto

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de oferecer uma educação com equidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pontuou ações que direcionam para a necessidade da instituição escolar comprometer-se com a transformação da realidade das pessoas com deficiência para que elas sejam incluídas e não somente inseridas nesse ambiente. Para Cegalla (2005, p. 488), inclusão é a “colocação como incluso (em) ou pertencente (a); enquadramento; inserção”, como espaço destinado ao saber científico que contribui para formação crítica dos indivíduos.

Em conformidade com essa política, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN Nº 9.394/96 estabelece o marco da educação inclusiva no Brasil em seu artigo 3º, inciso I do Título II, expressando o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no artigo 4º, inciso III do Título III, orientando para o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Especificamente focando sobre a inclusão dos estudantes surdos no contexto da educação inclusiva, volta-se a atenção sobre o intérprete da Língua de Sinais Brasileira - Libras, que é a língua oficial da comunidade surda. Ela corresponde à primeira língua- L1, e a segunda é a Língua Portuguesa - L2, na modalidade escrita. O reconhecimento da Libras, como língua oficial da comunidade surda, ocorreu em 2002 por meio da Lei 10.436, e, posteriormente, foi regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005, reconhecendo-a como instrumento de comunicação.

Para entender Libras, exige-se estudo, exercício e dedicação, tanto para o entendimento quanto para a comunicação, uma vez que é uma língua

completa com características próprias. Nessa perspectiva, o intérprete de Línguas de Sinais – ILS é um profissional capacitado para exercer essa função nos diversos espaços sociais. Assim sendo, o reconhecimento da profissão do intérprete de Libras ocorreu em primeiro de setembro do ano 2010 por meio da Lei 12.319/10. No Brasil, é obrigatório o ILS dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa para exercer essa atividade. (QUADROS, 2004. p.27). Nos espaços inclusivos, a presença do ILS possibilita à pessoa surda exercer a sua cidadania por meio da interpretação dos discursos que acontecem ao seu redor, fazendo a conexão entre a cultura surda e ouvinte. Ele representa um importante papel para a sociedade inclusiva por abrir os espaços de acesso a essa possibilidade.

As atribuições do intérprete no ambiente educacional, de acordo com a legislação vigente, correspondem à promoção da comunicação para que seja possível ao estudante surdo a concretização do aprendizado, de forma que tenha significado em suas ações presentes no cotidiano. Dessa forma, é importante conhecer o percurso histórico desse profissional, o seu processo de formação, profissionalização e atuação no contexto educacional. Nessa sequência, surgem indagações pertinentes a esse profissional, referentes a sua inserção no contexto educacional e sobre sua formação para efetivar essa proposta na ambiência escolar. Diante do exposto, o problema a que este trabalho se debruça é sobre o profissional intérprete de Libras e as implicações da sua atuação e como isso se efetiva nas práticas inclusivas.

Para este trabalho, são chamados a participar da investigação 10 (dez) intérpretes que atuam em escolas da rede municipal de São Luís- MA. Para a seleção desses profissionais, a busca se dá na Secretaria Municipal de Educação- SEMED, por meio da Superintendência de Educação Especial- SAEE, que detém o quantitativo de intérpretes vinculados a rede municipal de educação, possibilitando o contato com esses profissionais, em conformidade com os critérios estabelecidos no procedimento metodológico da pesquisa. A partir destas questões, delineou-se como objetivo geral para nortear este processo de pesquisa: - Analisar as implicações da atuação profissional do intérprete educacional de Libras nas práticas inclusivas no apoio ao ensino do estudante surdo na escola comum. E como objetivos Específicos: a) - Compreender na história da educação especial o lugar do intérprete educacional de Libras para a compreensão da trajetória pedagógica desse profissional; b) - Identificar a relação dialógica entre o professor

regente da disciplina e o intérprete educacional de Libras no contexto da sala de aula comum; c) - Identificar as práticas do intérprete de Libras no contexto educacional, diagnosticando suas dificuldades no espaço escolar; e d) - Elaborar um produto educacional em forma de E-book para auxílio do profissional dos intérpretes de Libras.

Dessa forma, almejamos que este estudo possa contribuir para (re) pensar a prática inclusiva do intérprete de Libras educacional no processo de inclusão de estudantes surdos na escola comum do ensino regular a partir da perspectiva colaborativa.

METODOLOGIA

O percurso metodológico tem a finalidade de apresentar a fundamentação teórica referente à abordagem, método e as técnicas que serão utilizadas na pesquisa, assim como os documentos legais que regulamentam a profissão e atuação do intérprete de Libras no contexto educacional, possibilitando o diálogo com os pesquisadores que discorrem sobre as práticas inclusivas no ambiente escolar, e pontuando a relevância desse profissional como acessibilidade nesse ambiente. Nesse intuito, entendemos que a metodologia comporta a teoria. Dessa forma, a

[...] metodologia da pesquisa é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas e a criatividade do pesquisador, sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (MINAYO, 2009. p.14)

Como percebemos nos estudos da autora supracitada, a metodologia é a base em que a pesquisa se estrutura de forma a delinear as etapas que serão desenvolvidas, vislumbrando os objetivos traçados para o estudo. Assim sendo, esse percurso é indispensável para um estudo, uma vez que é preciso definir as escolhas teóricas e os instrumentos que possibilitem atrelar os estudos existentes sobre o objeto a ser pesquisado, dialogando com os resultados encontrados por meio da investigação realizada, que, por sua vez,

poderá ratificar ou refutar as hipóteses levantadas no desenho metodológico inicial.

Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa é exploratória, a qual, de acordo com as pontuações de Gil (2008, p. 27), “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Ressaltando que esta tem como característica o levantamento bibliográfico e documental, ampliando as percepções acerca do objeto em questão, possibilitando uma visão mais aguçada e conseqüentemente uma investigação mais coerente em relação aos procedimentos adotados.

Caracterização do campo de investigação

A pesquisa será realizada com intérpretes educacionais de Libras vinculados a Secretaria Municipal de Educação de São Luís- SEMED, na Superintendência de Educação Especial- SAEE, uma vez que a secretaria tem em seus dados o quantitativo dos intérpretes de Libras que atuam no contexto educacional.

Participantes

Serão 10 intérpretes de Libras que atuam no contexto educacional na rede municipal de ensino. Nesse sentido, foi elencado como critério de inclusão destes profissionais na pesquisa os seguintes itens: ser intérprete de Libras, atuar no contexto educacional e estar vinculado à rede municipal de ensino. Os aspectos fundamentais para compor o critério de exclusão correspondem a: não ser intérprete de Libras, não atuar no contexto educacional e não estar vinculado à rede municipal de São Luís.

Procedimentos de coleta e tratamentos dos dados

Com a finalidade de compreender a formação, práticas e competências do intérprete de Libras no contexto educacional e como

esse profissional desenvolve suas práticas nesse espaço para o processo de aprendizagem de estudantes surdos no cotidiano escolar, nesta pesquisa será utilizado o método histórico dialético, uma vez que será feito o recorte histórico sobre a profissão do intérprete de Libras, apresentando o percurso e presença deste profissional no contexto educacional, pontuando o que está previsto na legislação referente às suas atribuições e o que realmente acontece no cotidiano escolar no desenvolvimento de sua prática. Para que compreendamos com mais clareza a relevância do método em uma pesquisa, Minayo (2009) enfatiza que é preciso entendermos inicialmente o objeto, uma vez que

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras [...] igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2009, p. 12)

De acordo com a contribuição da autora citada acima, todo objeto de pesquisa tem uma história que o constitui e que foi construída em um determinado espaço, apresentando características particulares. Sendo assim, é necessário conhecer os aspectos presentes em sua história que os caracterizam, uma vez que esses aspectos contribuem diretamente para a construção do presente que contribuirá para as vivências futuras. Dessa forma, tem que haver o diálogo entre os fatos históricos para que seja possível compreender a sua ação e organização no presente.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância da dialética na perspectiva de Gil (2008, p. 13), de que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” Nesse sentido, temos a compreensão de que a dialética contribui para o entendimento da realidade a ser pesquisada por promover a conexão entre o marco histórico e a realidade existente no contexto atual, de forma que se torna inviável estudá-los de forma isolada de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

A escolha do método histórico-dialético no estudo justifica-se por este tornar oportuno examinar as informações históricas na tentativa de propiciar

o entendimento de questões atuais, tornando possível a compreensão e/ou refutação da realidade do objeto investigado, em vista disso, a compreensão é a seguinte

O materialismo histórico fundamenta-se no método dialético e suas bases foram também definidas por Marx e Engels [...] quando um pesquisador adota o quadro de referência materialismo Histórico, passa enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ela procede à interpretação dos fenômenos observados. (GIL, 2008. p. 22).

De acordo com os estudos acima, o materialismo histórico está respaldado no método dialético atrelado a concepção materialista e apresentado por Karl Marx e Friedrich Engels para compreender um fato social, em que enfatizam a dinamicidade da história, ou seja, o movimento material da história em que deve haver o diálogo entre os estudos realizados que promovem essa discussão referente ao objeto com os fenômenos experienciados.

Dessa maneira, este estudo é qualitativo, uma vez que essa abordagem visa a compreensão de uma realidade específica, cujos significados são vinculados a um dado contexto. Minayo (2009) diz que a pesquisa qualitativa é relevante porque responde a questões particulares, com os significados, valores e esses elementos não podem ser quantificados. Sendo assim, de acordo com o ciclo da pesquisa qualitativa, este estudo está na fase exploratória, que corresponde à escolha dos instrumentos a serem utilizados, a fundamentação que dará a sustentação e consistência necessária que irá dialogar com o objeto a ser pesquisado. Nessa perspectiva, compreendemos que a pesquisa é um trabalho artesanal

A pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que por sua vez, dá origem a novas interrogações. (MINAYO, 2009. p. 26).

Conforme Minayo (2009.p. 26), a pesquisa se assemelha a um trabalho artesanal que requer do artista dedicação, atenção e muita criatividade para materializar a sua obra. De tal maneira, acontece com a pesquisa científica em sua organização inicial, por precisar ter esse zelo com as escolhas teóricas, a formulação da hipótese, o método, as técnicas; enfim, o cuidado indispensável com as etapas que fazem parte da elaboração de um projeto seguindo o ritmo estabelecido pelo pesquisador. Esse ritmo é o que a autora acima denomina de ciclo da pesquisa, destacando que esse momento inicia com uma pergunta e termina com uma resposta, que por sua vez dá origem às novas interrogações.

Considerando a natureza da fonte, a pesquisa será bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica por envolver estudos anteriores referente o intérprete de Libras no contexto educacional publicados em livros, artigos científicos, revistas, sendo impressos ou reproduzidos eletronicamente. Sendo assim, compreende-se que é importante ter uma base de um material já elaborado.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (GIL, 2008, p. 50)

A referência supracitada expressa que a pesquisa bibliográfica de cunho secundário é uma fonte relevante para enriquecer um estudo, enfatizando que os registros contidos nos livros e artigos científicos propiciam ao conhecimento de situações ocorridas no passado, sendo imprescindível para estudos históricos, uma vez que esses subsídios apresentam dados acerca da temática que torna possível fazer o delineamento do percurso realizado e suas particularidade que torna possível a compreensão da realidade apresentada assim como as suas contradições.

Outra fonte secundária que será utilizada na pesquisa é a documental, uma vez que serão consultados os amparos legais, leis, decretos e resoluções que asseguram e oficializam os direitos e deveres da profissão do intérprete de Libras e sua atuação no contexto educacional. Será realizada a pesquisa de campo, uma vez que a investigação, empírica como já referenciado, será desenvolvida com os intérpretes de Libras que atuam no contexto

educacional, na tentativa de alcançar os objetivos estabelecidos para esta investigação. Minayo (2009, p. 26) discorre sobre a relevância da pesquisa de campo dizendo que “esse tipo de pesquisa realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”.

As etapas da pesquisa incluem a aplicação do questionário online com os intérpretes de Libras educacional, por meio do *Google Forms*, em função do protocolo sanitário do momento pandêmico. A técnica de análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa será a análise temática segundo a concepção de Bardin (2016), em que nesse tipo de análise o estudo fundamenta-se na centralidade do conteúdo a ser pesquisado. Nessa perspectiva, realizaremos inicialmente a leitura do material que subsidiará a pesquisa, objetivando compreendê-lo para posteriormente analisá-lo em sua totalidade, analisaremos as informações obtidas, que acordo com a autora, esse processo é relevante para “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 68).

Em relação aos instrumentos para a coleta de dados será utilizado o questionário contendo perguntas abertas e fechadas, assim como a entrevista semiestruturada “[...] porque permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LUDKE, 2014, p. 178).

A partir dos dados obtidos, será realizada a análise e interpretação dos dados, que de acordo com as orientações de Gil (2008, p. 157), “[...] as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias”.

Os benefícios da pesquisa correspondem às reflexões sobre atuação e aspectos que englobam a prática do intérprete de Libras no contexto educacional e suas implicações, o que está posto na legislação e o que acontece no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a intervenção nesta pesquisa se dará por meio da elaboração de um produto técnico tecnológico, que será materializado em forma de *e-book* para intérpretes educacionais de Libras, contendo aspectos que são relevantes para uma prática inclusiva em uma perspectiva colaborativa com o professor referente ao processo de aprendizagem de

estudantes surdos e nessa perspectiva fornecer pistas para que intérprete e professor possam vislumbrar sugestões de ações teórico-metodológica para a adequação do planejamento curricular inclusivo, levando em consideração a especificidade do estudante. A elaboração deste acontecerá por meio das informações obtidas no que concerne ao entendimento referente à profissão do intérprete, assim como as necessidades e/ou fragilidades contidas nos questionários quanto ao desenvolvimento de sua prática no contexto escolar.

Esta pesquisa já foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP, por meio da Plataforma Brasil (Parecer nº 4.683.454), para análise do projeto, uma vez que é realizada com seres humanos. Após as etapas referentes à submissão, foi aprovada com o protocolo CAEE nº 42553221.4.0000.5554, e deu-se início aos procedimentos para a coleta de dados. Quanto aos resultados, eles serão divulgados por meio de artigos científicos em eventos acadêmicos, eventos locais, nacionais e internacionais e em outras instâncias públicas e privadas que atuam nessa área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo, que está em andamento, conforme as etapas descritas anteriormente, busca conhecer as práticas dos intérpretes de Libras que atuam no ambiente educacional e como a sua atuação possibilita e/ou contribui para a aprendizagem de estudantes surdos.

Inicialmente, para obter as informações referente ao quantitativo de escolas que têm estudantes surdos matriculados, campo profissional do intérprete de Libras, fez-se a visita à SEMED- São Luís, na Superintendência da área de Educação Especial- SAEE, por meio da entrevista realizada com a técnica de acompanhamento e orientação dos ILS da rede municipal de educação. A entrevista foi realizada no dia 25 de novembro de 2021, nas dependências da SAEE na sede da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

Os dados obtidos nesta etapa indicam que o quantitativo de instituições que têm intérpretes de Libras inseridos, no ano de 2021 (dois mil e vinte um), corresponde a 06 (seis) escolas com estudantes surdos matriculados, condição primordial para que o ILS atue nesse ambiente. Na tabela a seguir, é possível observar os nomes dessas escolas e o quantitativo de intérpretes inseridos nesses ambientes.

Tabela 1 - Escolas que tem intérprete de Libras educacional

Escola	Quant. de intérpretes	Turno
UEB. Antônio Vieira	6 intérpretes	Vespertino
UEB. Duque de Caxias	3 intérpretes	Vespertino
UEB. Luís Viana	2 intérpretes	Noturno
UEB. Maria Alice Coutinho	4 intérpretes	Matutino
UEB. Gomes de Sousa	1 intérpretes	Vespertino
Escola Municipal Bilíngue	2 intérpretes	Matutino
SEMED	2 intérpretes	1- Matutino
		T

Fonte: Elaborado pela autora.

Após obter os contatos dos intérpretes que atuam em escolas municipais, foi estabelecido o contato inicial e posteriormente aplicado os questionários aos participantes, de forma online em decorrência da pandemia do Covid-19 e das aulas acontecerem no formato do ensino remoto.

A etapa seguinte será a análise dos dados coletados em que haverá o cruzamento das informações obtidas na literatura que discute a prática de intérpretes de Libras educacional e o que acontece no cotidiano escolar, bem como analisar o que está posto nos documentos normativos e o que realmente acontece no ambiente educacional na intencionalidade de atender aos objetivos que foram delineados para este estudo.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Refletir sobre a prática dos intérpretes de Libras que atuam no campo educacional é uma discussão necessária, uma vez que esse profissional está inserido no ambiente escolar contribuindo e possibilitando a aprendizagem de estudantes surdos por meio da interpretação. É notório que o ILS é um mediador desse processo e pela complexidade que existe no cotidiano da sala de aula, esse profissional é também um colaborador das propostas

educacionais propícias a esse espaço de conhecimento científico.

É importante conhecer o processo de formação, os desafios existentes na sala de aula, os aspectos que já foram solidificados para atuação profissional do ILS, assim como as fragilidades diante das especificidades que constituem atuar no ambiente escolar e nas relações com os professores, estudantes surdos, famílias e comunidade escolar.

Deste modo, o ILS que atua no ambiente educacional desenvolve sua prática de forma diferenciada dos demais espaços sociais, uma vez que estará diretamente envolvido com o ensino do estudante surdo em seu processo de aprendizagem. O que implicará na necessidade do planejamento para as escolhas durante a interpretação atrelado ao planejamento do professor. Esses aspectos direcionam para a relevância de ações colaborativas para o desenvolvimento da prática inclusiva desses dois atores da sala de aula inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edição Nº 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, 24 de abril de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei da Língua Brasileira de Sinais: nº 10.436** Brasília, 20 de dezembro de 2002. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 10 de setembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Inclusão: **revista da Educação Especial**. Brasília. V1,n1. CIBEC/MEC, outubro de 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais- Libras. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em abril de 2021.

CEGALLA, D. P. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: Curso Básico**. 8ª edição- Rio de Janeiro, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios- 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a Pesquisa em educação. **Rev. Simbio- Logias**, Volume. 12, Nr. 17 – 2020.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO DO SEGUNDO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: uma análise das rotinas pedagógicas

Rosândrea Maria Lopes Melo
Jackson Ronie Sá-Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho, realizado no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA), traz à baila discussões sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o currículo do segundo ano do ciclo de alfabetização a partir da análise de rotinas pedagógicas. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os discursos sobre as relações étnico-raciais nas rotinas pedagógicas produzidas para o processo de alfabetização do segundo ano do Ensino Fundamental, com enfoque na percepção curricular da cultura negra.

Trazemos, ainda, como desdobramento do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- 1- Caracterizar os discursos sobre as relações étnico-raciais contidos no currículo da etapa final do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, a partir das análises das rotinas pedagógicas;
- 2 - Compreender as abordagens sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais encontradas nas rotinas pedagógicas do segundo ano do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ensino Religioso, História e Ciências;
- 3 - Problematizar a relação entre as rotinas e os documentos de cunho federal, estadual e municipal que orientam legalmente para o planejamento das atividades pedagógicas, considerando as relações étnico-raciais a serem desenvolvidas no processo de alfabetização;

4 - Elaborar uma proposta pedagógica com orientações didático-metodológicas para o planejamento de atividades educativas, a partir das relações étnico-raciais, a ser utilizada por professores alfabetizadores do segundo ano do Ensino Fundamental.

Na vivência enquanto professora alfabetizadora em uma escola da rede pública municipal de São Luís, situada no bairro da Liberdade, local de cultura singular e onde o quantitativo de alunos negros é significativo, muitas vezes me senti desafiada a contextualizar o processo de alfabetização desses alunos. Somado a isso, residi por quase 20 anos no bairro Camboa, que faz parte do território reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, através da portaria Nº. 192, de 13 de novembro de 2019, como Quilombo Urbano, junto com a Liberdade, Fé em Deus e Diamante. Tudo isso estimulou o interesse em buscar estudos relacionados à temática, no intuito de implementar um processo de alfabetização contextualizado e significativo.

Diante desse contexto, este trabalho traz como questão norteadora para a construção das reflexões: Quais discursos sobre as relações étnico-raciais são encontrados nas rotinas pedagógicas do segundo ano do Ensino Fundamental, com enfoque na percepção curricular da cultura negra?

METODOLOGIA

Por considerar a escola um espaço imbuído de significações, constituído por sujeitos sociais, históricos e culturais, este estudo apresenta caráter exclusivamente qualitativo, visto que “a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...]” (MINAYO, 2009, p. 21). Nessa perspectiva de análise do objeto inserido no campo social, considerando a realidade como resultado das múltiplas relações dos sujeitos e dos espaços nos quais estão inseridos, Alves e Aquino, afirmam que

[...] a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma práxis que visa a compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais (2012, p.81).

A pesquisa está embasada, ainda, pelo método de abordagem dos Estudos Culturais em uma perspectiva do pós-estruturalismo, por entender o espaço escolar e as práticas educativas realizadas nesse espaço como atos políticos de caráter formativo, portanto,

[...] a base teórica dos Estudos Culturais, filiada à perspectiva pós-estruturalista, constitui uma vertente de análise que abre possibilidades importantes para a investigação científica que tenha como centralidade os processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, mídia, comunicação, cinema, literatura, artes, arquitetura dentre outras, afinal, tais campos constituem-se como práticas sociais e discursivas imersas em relações de poder (PEREIRA; DINIS, 2017, p. 87).

Aqui, sendo tratada, especificamente, as relações sociais que se estabelecem no espaço escolar, sem deixar de considerar as singularidades culturais que cada sujeito, seja ele aluno ou professor, traz para o fazer pedagógico.

O método de procedimento utilizado neste estudo é a pesquisa documental, que é entendida aqui como “[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação [...] pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação [...]” (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 13). Esse método apresenta-se como importante ferramenta para compreensão da realidade social investigada através da análise de variados tipos de documentos produzidos pelo homem em determinado espaço temporal e geográfico.

O universo da pesquisa é composto por três salas de aula do segundo ano do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de São Luís, localizada no bairro da Liberdade, que se caracteriza, segundo o Movimento Negro, como o bairro com a maior população negra da capital maranhense.

O material de análise será constituído por 15 (quinze) rotinas pedagógicas semanais, elaboradas por 5 (cinco) professoras, sendo 3 (três) regentes de sala e 2 (duas) professoras volantes que substituem as professoras titulares nos seus dias de planejamento. As rotinas serão estudadas e detalhadas a partir da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin, tem como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse

conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (1977, p.46).

Os documentos que serão analisados correspondem a dois períodos específicos: no primeiro semestre, já iniciamos o trabalho com as 8 (oito) rotinas correspondentes aos meses de maio e junho, com a *leitura flutuante*, que consiste na etapa inicial do trabalho de organização e análise dos documentos, estabelecendo contato com o material, possibilitando construir as primeiras impressões e observações (BARDIN, 1977). Já no que se refere às rotinas do no segundo semestre, serão analisados os documentos dos meses de novembro e dezembro.

Essas rotinas serão analisadas à luz dos documentos regulatórios de cunho federal, estadual e municipal que orientam o planejamento de atividades didático-pedagógicas que estejam pautadas no trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a cultura afro-brasileira e africana, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Nº. 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dentre outros, buscando compreender os fenômenos sociais, pedagógicos e culturais inseridos nessas atividades planejadas, bem como o reflexo da concepção de currículo adotada pela escola.

As reflexões e escritos apresentados neste trabalho estão pautados, principalmente, em autores como: 1 – No âmbito do estudo do currículo: Silva (1995, 2010, 2013), Sacristán (2017), Arroyo (2007,2013), Apple (2013a, 2013b), Moreira (2007, 2013); 2 – Na perspectiva da Justiça Curricular: Santomé (2013, 2016), Ponce (2018), Ponce e Neri (2015, 2017); 3 -Dentro da Educação para Relações Étnico-Raciais e a Educação antirracista: Cavalleiro (2001), Coelho (2021) Gomes (2003, 2005, 2010, 2012), Gonçalves e Silva (2004, 2013), Regis (2012,2014, 2016, 2021) e 4 – Da alfabetização e rotinas pedagógicas: Smolka (2012), Bajard (2014), Rocha e Coronel (2017).

Dentro dos Mestrados Profissionais, é obrigatória a elaboração de um Produto Técnico Tecnológico (PTT) que resulte da pesquisa realizada para a construção da dissertação. No entanto,

Cabe destacar, porém, que o desenvolvimento de produtos não é uma atividade trivial e revela vários desafios, dentre elas: a adoção de linguagem apropriada ao público a que se destina; capacidade de replicação por terceiros; internacionalização; disponibilidade para livre acesso e acessibilidade por pessoas com deficiência (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 76).

Consoante a esses direcionamentos e no intuito de oportunizar possibilidades metodológicas, trazemos a proposição de um Produto Técnico Tecnológico do tipo proposta pedagógica, no intuito de oferecer embasamentos para construção de rotinas pedagógicas para o processo de alfabetização que discutam questões éticas e cidadãs que englobem tanto as discussões pertinentes à educação étnico-racial, como os importantes elementos constitutivos da cultura afro-brasileira e africana, com a intenção de apresentar situações de aprendizagens significativas, contextualizadas e amplas para os educandos. Sendo válido destacar que essa proposta não tem a intenção de servir como receita ou modelo, mas que se constitua em um compilado de possibilidade pedagógicas que possam dar base para efetivação de um o processo de aprendizagem que considere as demandas sociais, culturais e políticas dos educandos, visando a efetivação de uma educação antirracista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola configura-se como um espaço privilegiado para construção de ações educativas antirracistas e afirmativas que garantam a seus educandos a efetivação dos direitos de aprendizagem, apreendendo que “[...] a educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo” (GOMES, p. 24, 2012a). Portanto, com um papel fundamental, tanto na garantia da implementação de processos educativos que considerem os vários coletivos sociais, quanto de ações pedagógicas que partam das vivências dos educandos.

Nesse contexto de responsabilização da escola na construção positiva da identidade negra dos sujeitos, na implementação de uma educação

antirracista que prime pela valorização das várias matrizes étnicas brasileiras, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº. 10.639/03, em seu artigo 26-A, versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, tanto nos estabelecimentos de ensino público, quanto privado. No entanto, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8).

Portanto, se fez necessária, inicialmente, a construção do embasamento teórico, envolvendo leituras pertinentes às temáticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), Currículo, Justiça curricular, alfabetização e rotinas pedagógicas, a partir da compreensão da importância do planejamento e da elaboração do plano de aula. Concomitante a esse processo, buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação de São Luís a autorização para a realização da pesquisa, além do contato com a direção e coordenação pedagógica da escola pesquisada, no intuito de ter acesso aos documentos a serem analisados.

Na sequência, foram realizadas leituras flutuantes em 8 (oito) rotinas pedagógicas correspondentes aos meses de maio e junho, que serão seguidas de leituras analíticas e definição de categorias para melhor detalhamento e análise do material. No entanto, já nesta primeira etapa, foi possível perceber o indicativo de ausência de trabalhos envolvendo a ERER, o que direcionou para a reconfiguração de algumas etapas da pesquisa, levando-nos a constatar a necessidade de realizar busca de material formativo e pedagógico existente na escola pesquisada advindos tanto de ações federais, estaduais e municipais, bem como adquiridos pela própria escola, com o objetivo de catalogá-los para serem utilizados na elaboração das ações pedagógicas escolares.

Na etapa supracitada, foi encontrado um acervo diversificado de materiais, tais como: documentos regulatórios acerca da temática estudada, material de formação de professores e materiais didático-metodológicos, que serão utilizados no intuito de embasar a construção de rotinas pedagógicas e possibilitar a efetivação de ações pedagógicas que confluem para a implementação de uma educação antirracista, visto que o “[...] sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem

um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos [...] (SANTOMÉ, 2013, p.12). Portanto, constitui-se como tarefa fundamental da escola e do professor planejar atividades educativas que considerem os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, partam do contexto no qual a escola e os alunos estão inseridos, para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo para os educandos.

A legislação maior da educação no Brasil traz descrito o ato de planejar como incumbência dos estabelecimentos de ensino e do professor. No Artigo 12, inciso I, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº. 9.394/96, descreve como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica e, no Artigo 13, é descrito como incumbência do professor elaborar plano de trabalho e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento em seus incisos II e V, respectivamente:

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Consoante a essas premissas, Libâneo (2008) destaca a importância do planejamento no trabalho docente, visto enquanto uma atividade consciente e sistemática, que traz como foco central a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o planejamento das aulas se constitui enquanto atividade fundamental na prática pedagógica do professor, pois, além da organização do cotidiano da sala de aula, expressa a intencionalidade do fazer pedagógico ao trazer os objetivos desse professor, suas concepções e escolhas pedagógicas, portanto, envolve não só a dimensão pedagógica, mas também, as dimensões técnica, social, política e cultural. O planejamento “[...] 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” (FARIAS, 2011, p. 111).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o planejamento como intencional, pois é isento de neutralidade, uma vez que os sujeitos

que participam desse processo contínuo e permanente, atribuem a ele seus valores, escolhas e concepção de educação, de escola, de aluno e, até mesmo, de compreensão do que seja o trabalho docente.

Diante das questões supracitadas, ao buscar a efetivação de uma educação antirracista, evidencia-se a necessidade de implementação de processos educacionais formais que considerem os aspectos sociais, culturais e históricos dos sujeitos da aprendizagem e das realidades nas quais estes estão inseridos, imbuindo essa aprendizagem de referenciais históricos e étnico-culturais capazes de contribuir não só para a valorização cultural desses sujeitos, mas, conseqüentemente, para construção de uma identidade negra positiva capaz de embasar o processo de aprendizagem de maneira significativa. Como afirma Gomes,

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (2012b, p. 102).

Acreditamos, pois, que a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais está pautada na possibilidade de ressignificação da relação entre negros e branco, além do planejamento, por parte da escola e do corpo pedagógico, de ações e rotinas didáticas que possibilitem processos educativos a partir das vivências dos educandos se preocupando em oportunizar o conhecimento de sua história por parte dos sujeitos para que, conseqüentemente, passem a valorizá-la.

Compreendendo aqui que a rotina pedagógica é um documento que norteia as atividades a serem desenvolvidas pelos professores de cada etapa de ensino que tem por base o planejamento de ensino anual, esta “[...] não pode ser tratada de uma forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades dos educandos” (ROCHA; CORONEL, 2017, p. 14).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante dessas reflexões, podemos perceber que, apesar dos avanços do arcabouço legislativo e das políticas públicas, ainda há muito a avançar em direção à implementação de uma educação que ultrapasse referenciais eurocêntricos, que pense as ações educacionais a partir de outros referenciais, inclusive, o afrocentrado. Portanto, o aparato legal é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática, mas, por si só, não garante sua implementação.

É inegável que a escola, por si só, não tem o poder de sanar todas as questões que envolvem o racismo e as desigualdades sociais, no entanto, precisamos reconhecer que a escola, por estar inserida em um contexto social com múltiplas tensões, as leva para dentro da sua vivência pedagógica e acaba constituindo-se como espaço privilegiado de debates acerca das desigualdades raciais

O combate ao racismo, preconceito e discriminação racial não é função exclusiva da escola, mas perpassa por ela. A EREER está para além da inserção de conteúdos em datas comemorativas, envolve, também, mudança de postura de todos os agentes educacionais, pois a construção de uma educação antirracista é papel de todo ator educacional, não só do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian Albuquerque. A PESQUISA QUALITATIVA: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UEPB - 2008 a 2012. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa - PB, v.22, p. 79-100, Número Especial 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Conselho Pleno / DF nº. 03, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. **In.: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012a.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org . Acesso em 30 de abril de 2021.

GONÇALVES, Carmem Érica Lima de Campos et. al.. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. v. 05, n. 10, p. 74-87, março 2019. Edição especial. Disponível em: (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação | Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC) (ifam.edu.br). Acesso em 21 de outubro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Revista Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72 – 73, maio/ago. 2017.

ROCHA, Carlinda Pereira Pereira; CORONEL, Derlis Ortiz. A rotina didática como categoria pedagógica concretizadora das intenções educativas constituídas no trabalho docente. **Revista Expressão Católica;** v. 6, n. 2, julho/dezembro. 2017

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J.R. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** ano 1, n. 1, julho. 2009.

AFETO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o lugar das emoções na aprendizagem das crianças

Poliana Andressa Costa Melonio

Maria Iris Ribeiro Porto

INTRODUÇÃO

A relevância de discutir o lugar da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, se constitui na compreensão de que os afetos estão diretamente relacionados à percepção de mundo, mediada pela subjetividade dos sujeitos. Assim sendo, a Educação Infantil, etapa da educação básica que atende crianças de 0 a 5 anos, deve ser pensada contemplando situações de interações sociais; constituição e fortalecimento de vínculos, tendo como ponto de intersecção a afetividade e suas as possibilidades de potencializar o desenvolvimento integral da criança.

A afetividade se constitui nesse cerne, não apenas um componente no processo de acolhimento infantil, mas assume-se como teia a entrelaçar a unidade afetivo-cognitiva, intrínseco a atividade humana, portanto, ao aprender. Nesse sentido, é com base no pensar, sentir e fazer de professora da Educação Infantil, dessa janela de vivência, no município de Codó desde 2015, que surgiu o interesse por pesquisar a afetividade como mediação da prática pedagógica potencializadora do desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações das relações socioafetivas nas práticas pedagógicas mediadoras dos professores da Educação Infantil como potencializadoras da aprendizagem da criança?

Para a realização desta pesquisa delineou-se como objetivo geral, analisar as implicações das relações socioafetivas nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil e as possibilidades de potencializar a aprendizagem da criança. Os objetivos específicos são, identificar o lugar da infância e criança na história para contextualizar os conceitos de afeto e Educação Infantil; reconhecer a importância do brincar no contexto da

Educação Infantil para o crescimento afetivo e cognitivo; identificar a relação entre as práticas pedagógicas dos professores e a afetividade para a mediação do desenvolvimento infantil na Educação Infantil; e discutir as significações de afetividade na Educação Infantil na produção de um livro paradidático.

O referencial teórico que subsidiará esta análise se ancora nas contribuições de Kuhlmann Jr. (2010), Kramer (2003), Oliveira (2007), Kishimoto (1996) e Faria (2002), com a concepção de infância e criança. Para compreendermos o alcance epistemológico da afetividade, a fundamentação dar-se-á nos pressupostos de Wallon (1986) e Espinosa (2008).

Acredita-se que a presente pesquisa subsidiará reflexões, novos estudos, debates e contribuirá com as produções científicas voltadas para a formação dos futuros professores que irão atuar na educação infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2015), as pesquisas qualitativas retratam a busca por compreender um fenômeno humano em seu contexto natural. Em função da compreensão dos objetivos levantados será de tipo descritiva e quanto aos procedimentos de coleta de dados, de levantamento.

Para a investigação o campo de pesquisa será na rede municipal de ensino de Codó-MA. E é nesta perspectiva que optamos pelos pressupostos teórico-metodológicos de abordagem na Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético.

No tocante a produção de dados, resolvemos ancorar a pesquisa na metodologia narrativa, utilizando como instrumento a entrevista narrativa. Assim ao narrar suas percepções frente a mobilização da afetividade no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil, os interlocutores vão se concebendo como autores do processo do seu percurso profissional. Oliveira (2012, p. 53-54), afirma que, “cotidianamente, são criados conhecimentos e tecidas relações entre eles e seus sujeitos, relevantes não só para a vida cotidiana, mas para o desenvolvimento de novas práticas sociais”.

Os participantes da pesquisa serão 10 (dez), professores (a) da Educação Infantil da rede municipal da cidade de Codó-MA. Os critérios

para a escolha e participação neste estudo, será a disponibilidade para participar, bem como atuarem há mais de 5 (cinco) anos como professoras da educação infantil.

Alinhado a isso, a pesquisa, terá como produto a elaboração de um **Livro Paradidático**, com diretrizes orientadoras para a promoção de práticas pedagógicas alicerçadas pela afetividade nas salas de aula da educação infantil. Os livros paradidáticos são matérias, de leitura que se compõe de narrativas lúdicas e criativas, servindo-se de suporte didático, para o ensino de conteúdos curriculares.

RESULTADOS PARCIAIS

A afetividade situada a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, se assume dentro do contexto de Educação Infantil como elo que media a relação professor/criança; criança/criança; criança/signos e criança/cultura.

A respeito disso, Henri Wallon (1986), nos estudos sobre afetividade, a conceituou dentro da psicogênese da pessoa completa, afirmando que os afetos compõem uma das três dimensões psíquicas: a motora; a afetiva e a cognitiva, onde se evidencia por meio de emoções, sentimentos e paixões.

Por esse ângulo, estudar as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, e como a afetividade contribui para o desenvolvimento infantil, é desvelar nesse percurso, as intencionalidades dos professores, suas percepções sobre desenvolvimento infantil, o que sabem sobre afetividade, e qual sentido atribuem a afetividade no desenrolar de sua prática pedagógica,

Acreditar que a educadora de crianças pequenas seja capaz de exercer a autonomia de seu processo formativo pressupõe mudanças conceituais e de condições objetivas de trabalho com todas as instituições e segmentos diretamente envolvidos: como a universidade, trazendo e levando questões práticas para a investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando suas raízes nas práticas. (GOMES, 2009, p. 53)

A prática pedagógica, possibilita a crianças e professores reverem seus avanços e recuos no processo de ensino e aprendizagem, pensarem estratégias pedagógicas futuras que favoreçam a aprendizagem. Afetividade

se consolida elo que vai além da iniciação da criança na vida escolar, mas se assume como reconhecimento de suas singularidades a frente desse processo de educação. O afeto dentro dos contextos de educação infantil se constitui como a concretização do respeito a razão de ser na infância, fortalecendo o brincar como atividade guia da criança (MARTINS, 2019).

Kuhlmann e Fernandes (2004), aponta que os estudos sobre a criança e a infância traçam duas paralelas, onde a primeira se dá pela observação da criança e sua singularidade, como se interage e participa da conjuntura social; sua percepção de mundo; seus desejos. A segunda por sua vez estuda a participação de todo o grupo social no desenvolvimento da criança. Nesse sentido a os autores assim afirmam,

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMANN; FERNANDES ,2004 p. 15).

A educação infantil começou a se delinear sistematicamente a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho. Tendo seus princípios associados a necessidade de se guardar as crianças pequenas enquanto as mães trabalhavam nas indústrias, a ideia de cuidado sobressaltou-se a de educação, sendo esta última por diversas vezes quase inexistente no processo.

Nesse sentido a finalidade social da educação infantil foi caracterizada por muitos períodos da história desta etapa, como uma representação assistencialista; buscava-se, reparar as desigualdades sociais através do ingresso das crianças pequenas e creches e pré-escolas. A fenda social se mantinha, cada vez mais acentuada, haja vista não arbitrem em favor de uma educação que contemplasse as especificidades das crianças como emocionais; afetivos; cognitivos e sociais compreendendo a criança como sujeito de direito.

No campo jurídico a educação infantil tem seus preceitos resguardados na carta Constitucional de 1988, mais precisamente o Art. 208, tem por finalidade maior garantir efetivação de seu processo em creches e pré-escolas

atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do Estado e direito das crianças destacado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Tal preceito legal foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da educação- LDB de nº 9.394/96, em três artigos que versam deste da finalidade desta etapa de ensino, passando pelas instituições que garantiram o efetivo exercício no limbo da lei, até a forma de avaliação do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para Brandao (2010) a quantidade de artigos destinadas a secção educação infantil na LDB, já revela o descaso com a etapa de ensino.

Assim sendo sugere-se a apreciação do Art. 29 da LDB:

Art.29 - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idades, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art. 29).

Na letra da lei, a educação infantil não se constitui como etapa de ensino obrigatório em contrapartida sua efetivação e garantia é de obrigação do Estado, como ação complementar da família e da comunidade.

Pode-se afirmar que a ação colaborativa no trato com as crianças é legalmente imposta pela lei, não havendo educação infantil de maneira unilateral, apenas o Estado garantindo condições físicas e profissionais, enquanto as famílias se isentam de seu papel nesse processo.

O Art. 29 nos revela ainda a intencionalidade da educação infantil “desenvolvimento integral da criança”. Sobre este aspecto é notório que os princípios cuidar e educar se ampliam e alcançam até mesmo outros órgãos como os Conselhos Tutelares, Secretarias de Assistência Social, Secretaria de Saúde entre outros, afim de resguardar a integridade da criança em todos os aspectos, não centralizando apenas a escola e o processo de aprendizagem.

Ainda em análise o Art. 29, o mesmo sinaliza os aspectos que devem ser desenvolvidos e potencializados na educação infantil: os aspectos “físicos, psicológicos, intelectual e social”, estando estes princípios diretamente relacionados com os princípios base da educação infantil que é cuidar e educar. Esses quatro aspectos legalmente instituídos vão deste a garantia da integridade física da criança até o desenvolvimento pleno para a iniciação do processo de escrita e de leitura.

O artigo 30 refere-se a creches e pré-escolas como locais específicos

para a educação infantil. Enquanto o Art. 31 já versa sobre a forma de avaliação das crianças “mediante registro escrito do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A afetividade entra na educação infantil através das contribuições de Henry Wallon (1986). Em seus postulados, o teórico afirma que o desenvolvimento infantil não começa no cognitivo, mas esse se constitui resultado de uma sequência de experiência socialmente construídas. “A afetividade, na teoria, vai designar os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção”. (CARRARA, 2004, p.49). Justamente por isso, afirma que as conexões afetivas são historicamente construídas, pois dependem tanto da ação de reciprocidade ou aversão dos indivíduos levando em conta também o contexto na qual são oriundos e como tais relações acontecem.

Em consonância, Dantas (1990) afirma que, a afetividade é o traço mais genérico do desenvolvimento humanado, haja vista, ser nos primeiros dias de vida que a criança começa a mobilizar a afetividade e a inteligência em relação ao mundo que a cerca, na tentativa quase proeminente de sobrevivência. Termina enfatizando que o ser humano, desde o nascimento, é um ser afetivo, e que com o transcorrer das etapas de desenvolvimento essa afetividade vai toando formas racionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade se assume como a base para construção e conquista das demais aprendizagens. Esta base por sua vez deve ser bem estruturada, tem implicações mais intensas pois um indivíduo que quando na infância teve vínculos afetivos significativos, na vida adulta consegue resolver as questões de ordem psicossocial de maneira mais equilibrada.

Destarte, estudar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, e como a afetividade contribui para o desenvolvimento infantil, é desvelar nesse percurso, as intencionalidades dos professores, suas percepções sobre desenvolvimento infantil, o que sabem sobre afetividade, e qual sentido atribuem a afetividade no desenrolar de sua prática do processo de aprendizagem das crianças.

As contribuições sobretudo de Wallon (1986), fomentará o

entendimento de que a prática docente frente a educação infantil deve esvaziar-se do pragmatismo metodológico e buscar na afetividade sua sustentação. Para tanto as ações que o professor deve promover, venha a contemplar a criança e a sua interação com o meio social acrescentando ainda, o próprio teórico nos indaga que espécie de educação estamos oferecendo a nossas crianças pequenas. “A criança só sabe viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?” (WALLON, 1986, p. 27).

Portanto, como mestranda em educação, considera-se que é importante a temática da pesquisa para verticalizar o conhecimento sobre a relação afetiva e as aprendizagens das crianças na assertiva de que assim desenvolvem melhor sua memória, autoestima, vontade e pensamento.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. ESPINOSA, Bento de. Ética. Trad.: Tomaz Tadeu da In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. (ORG.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Icone, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórica-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégias de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. Tese de doutorado - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Tradução de J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugalia, 1986.

SOBRE O *E-BOOK*

Este e-book reúne resumos expandidos que sintetizam as pesquisas desenvolvidas por estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão. No conjunto, informam temas relativos às atividades desenvolvidas por estudantes no contexto da educação brasileira apresentados no “III Seminário de pesquisa do PPGE-Uema e III Colóquio do GESTA” e materializam os resumos apresentados, discutidos e enviados ao evento. Considerando isso, acreditamos que a obra se constitui como uma materialidade das abordagens e pesquisas em andamento na Linha de Formação de Professores e Práticas educativas. Nesse sentido, esperamos que a obra mobilize reflexões em diferentes contextos educacionais, podendo mobilizar pesquisas, políticas e reflexões sobre os assuntos em questão, contribuindo para alavancar a educação brasileira.

