

FORMAÇÃO DE PROFESSORES



**experiências,
desafios e
(trans) formações**

**ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS
ANDRESSA WIEBUSCH
JOSENILDO CAMPOS BRUSSIO
REGINA CÉLIA VILANOVA-CAMPELO**



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE
Mestrado Profissional
em Educação



© copyright 2023 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: experiências, desafios e (trans) formações

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 • Êmanoel Cesar Pires de Assis
Êmanoel 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. WIEBUSCH, Andressa. BRUSSIO, Josenildo Campos. VILANOVA-CAMPELO, Regina Célia.(orgs.). Formação de professores: experiências, desafios e (trans) formações. UEMA. Editora UEMA 2023.

275 p.

ISBN: 978-85-8227-315-9

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Práticas escolares.

I. Martins, Ana Patrícia Sá. II. Título

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.

[...] Não há um trabalhador de ensino, no Brasil ou em qualquer outra sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador de ensino, todo educador ou educadora tão rápido quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.
(FREIRE, 2001, p. 49).

**Dedicamos esta obra a todos os trabalhadores
de ensino deste país!**

APRESENTAÇÃO

Ana Patrícia Martins
Andressa Wiebusch
Josenildo Campos Brussio
Regina Célia Vilanova-Campelo

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

(FREIRE, 2001, p.20).

Com muita alegria, o Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) compartilha com todos os educadores e interessados, as reflexões de pesquisas realizadas pelos estudantes e professores, que resultou em um engajamento acadêmico durante a realização do IV Seminário de Pesquisas em Educação, no período de 07 a 09 de novembro de 2022.

O evento teve como tema *Pesquisa Em Educação: Experiências, Desafios E (Trans) Formações*, e contou com palestras, mesas-redondas e lançamento de livros, além dos debates acerca das investigações acadêmicas desenvolvidas nas duas linhas de pesquisa pelos mestrandos do Programa.

No presente e-book, estão reunidos os resumos expandidos da Linha de Formação de Professores e Práticas Educativas. A leitura dos capítulos pode ser feita de duas maneiras. A primeira, cursiva, sequencial, da primeira à última de suas páginas, para irmos participando dos frutos científico-pedagógicos que cada pesquisa apresenta. A segunda, conforme o/a leitor/a desejar, selecionando os capítulos com as temáticas com as quais mais se identifique, não só para aprender, como também para se engajar na luta por uma educação responsiva, democrática e emancipadora.

Como nos adverte Freire, na epígrafe acima, “Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade.

É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. [...] Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo [...]”. Nesse sentido, a partir de diversos olhares e temáticas, reflexões sobre os avanços e desafios na área da educação são apresentadas nos capítulos que seguem, visando contribuir na construção de uma educação e escola democráticas, notadamente neste processo de resistência e travessia pelo qual o Brasil vem passando.

Desejamos a todos uma boa leitura!
Avante, companheiros!

Os organizadores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5ª Edição. São Paulo, Cortez (Coleção Questões de Nossa Época, v.23), 2001.

SUMÁRIO

1. CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE GUACIRA LOPES LOURO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CATEGORIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Alexsandra Gomes Barros

Jackson Ronie Sá-Silva..... 10

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: o que pensam os(as) professores(as) em formação

Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda.....34

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA COMUNITÁRIA JARDIM DE INFÂNCIA ROSA DE MAIO

Angela Maria Leonardo Silva

Ana Paula Ribeiro de Sousa.....45

4. NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE: do legal ao vivido

Aurelice Maria de Oliveira Paula

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento.....55

5. A METODOLOGIA *DESIGN THINKING* E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ORIENTAÇÃO DO TCC DO IEMA

Celso Luiz Rodrigues

Nadja Fonsêca da Silva.....68

6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: implicações nas práticas pedagógicas no ensino de Matemática na Unidade Integrada Augusto Cury no município de Alto Alegre do Maranhão – MA

Dayvane Oliveira da Silva

Leonardo José Pinho Coimbra.....81

7. O DISCURSO HETERONORMATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR: uma análise nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Caxias, Maranhão

Fernando Lucas da Silva Gomes

Jackson Ronie Sá-Silva.....92

8. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES NA PROMOÇÃO DA REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS DISCENTES DO IEMA PLENO DE SÃO LUÍS/MA

Flávia Danielle Simas Costa

Sannya Fernanda Rodrigues Nunes.....100

9. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E DISCURSOS PARA INSCRIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DECOLONIAL

Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho

Ana Patrícia Sá Martins.....109

10. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA NO CANAL EDUCAÇÃO – PI

Janaina Tâmara Rabelo da Rocha

Nadja Fonsêca da Silva.....117

11. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma perspectiva do ato de ensinar para todos

Jânio Oliveira Lima

Franc- Lane Sousa Carvalho do Nascimento.....127

12. PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO FEMININO NEGRO NO ENSINO DE BIOLOGIA: analisando proposições didáticas

Juvenilde Thalissa de Oliveira

Ana Patrícia Sá Martins.....137

13. ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA: análises a partir das práticas educativas no IEMA São Luís Centro

Julyana Christine Cunha Souza

Iris Maria Ribeiro Porto.....147

14. ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: o potencial da Gamificação na busca por novos horizontes educacionais

Karini da Silva Pinto

Iris Maria Ribeiro Porto.....157

15. BIBLIOTECA - LITERATURA ACESSÍVEL: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital nos multiletramentos do aluno surdo

Larissa Christine Pinheiro Nunes

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.....169

16. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL INTEGRADO IEMA/AXIXÁ-MA: competências transversais, humanista, pedagógica e científica em discussão

Léa Cristina Dutra Paixão de Souza

Nadja Fonsêca da Silva.....180

17. DISCURSOS SOBRE O CORPO HUMANO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leandro Fonseca Lima

Jackson Ronie Sá-Silva.....191

18. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: comunicação não violenta para uma cultura de paz na escola

Leysiane Gomes de Oliveira Silva

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento.....201

19. PSICODRAMA PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso

Lillian Raquel Braga Simões

Iris Maria Ribeiro Porto.....215

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

Livia Pereira da Silva

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.....222

21. DECOLONIALIDADES PARA ALÉM DA ESCOLA: uma análise das concepções de saber de professoras e professores dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Manoela Pessoa Matos

Ana Patrícia Sá Martins.....233

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

Marcos Felipe Silva Duarte

Jackson Ronie Sá-Silva.....244

23. AFETO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: potencialidades da dimensão socioafetiva na aprendizagem

Poliana Andressa Costa Melonio

Iris Maria Ribeiro Porto.....255

24. POSSIBILIDADES DA AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020

Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa

Ana Lúcia Cunha Duarte

Andressa Wiebusch.....263

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE GUACIRA LOPES LOURO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CATEGORIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

BARROS, Alexsandra Gomes

<http://lattes.cnpq.br/1804677226030507>

profagb@yahoo.com.br

SÁ-SILVA, Jackson Ronie

<http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

prof.jacksonronie.uema@gmail.com

INICIANDO O DIÁLOGO SOBRE UMA PROFESSORA PLURAL

Buscando uma possível demarcação dos horizontes epistêmicos de Guacira Lopes Louro¹, entendemos que ela problematiza os temas gênero e sexualidade no campo da educação a partir das categorias pós-modernidade, pós-crítica em educação, pós-estruturalista foucaultiana, dos estudos culturais em educação e pensamento *queer*.

Na percepção de valorização da pluralidade cultural, da falência das metanarrativas, do relativismo, do descontínuo, da perda de fronteiras, da ironia, dentre outros, Guacira Lopes Louro revela a pós-modernidade, estando de acordo com Barbosa (2017) ao mencionar sobre o ceticismo hodierno frente ao projeto moderno de sociedade. Na perspectiva pós-crítica em educação, nos faz pensar, tratando o gênero e a sexualidade em abordagens cultural, de identidade e subjetividade. No Pós-estruturalismo foucaultiano, apresenta outras formas de

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Tem publicado livros, artigos e capítulos, bem como orientado dissertações e teses sobre questões de gênero, sexualidade e teoria *queer* em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para estudos *queer*, cinema e pedagogias da sexualidade (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ, 2022, p.1).

poder/dominação, que se movem em direção à performatividade da pessoa, tendo como produto o rechaço e a exclusão das minorias, além da invisibilidade daquilo que não é visto como natural. A exemplo, a homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade. Na seara dos estudos culturais em educação, Guacira Lopes Louro pergunta como a heteronormatividade foi esculpida, criando estruturas de poder e diferença, inclusive nos espaços convencionais de formação de professoras/es, onde a Educação Sexual não é aceita/pensada como uma categoria de formação. Em seu pensamento *queer*, Guacira Lopes Louro entende como não concordante, ao discutir sobre a temática Sexualidade/Educação Sexual, sistematizar categorias fixas e classificações, visto que foge ao reducionismo das sentenças cartesianas universais. É fundamental entender que as coisas podem estar em trânsito.

Em Louro (2003), o *queer* é a diferença que não quer e nem precisa ser assimilada ou tolerada. A sua forma de ação é perturbadora e excêntrica. Debocha e contesta a lógica heteronormativa compulsória, podendo, inclusive, problematizar outras formas de padronização social, onde o múltiplo cultural é negado e silenciado. A disposição *queer* é um ato político. Louro (2012), ao tratar sobre a materialidade da abordagem *queer* nas escolas, nos processos formativos, destaca que a sua efetivação não poderá ser como mais um dos modismos escolares, constituindo-se em uma das identidades a ser tratada ocasionalmente pelo currículo, isso negaria o movimento e o interesse *queer*. Sua materialidade dar-se-á como um movimento de estranhamento, em uma disposição, provocando mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais ao tratar sobre qualquer temática, inclusive sobre sexualidade, pois sua tônica é de problematização e oxigenação dos saberes. A dimensão é pós-crítica e cidadã.

Posto isto, cabe ressaltarmos que não intencionalizamos, nem mesmo em nível micro, como produto da pesquisa, a troca de lugares de prestígio entre heterossexuais e homossexuais, heterossexuais e bissexuais, heterossexuais e pansexuais, heterossexuais e assexuais, mas um novo trabalho formativo, onde a sexualidade seja uma categoria, podendo ser entendida em seus múltiplos formatos, uma vez a realidade apresentar tal demanda e *todes*, todas e todos terem direito de ser e estar no mundo. Entendemos que a escola tem a ver com isso, faz-se urgente que assuma a sua responsabilidade social.

Em um movimento político e desconstrutor de uma educação prescritiva, temos como objetivo geral analisar o discurso sobre a formação de professoras e professores no campo da Educação Sexual, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro; e como 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; e elaborar um produto educacional em formato de e-book, reunindo as proposições sobre Educação Sexual e formação de professoras e professores em Educação Sexual, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro.

Partimos de dois problemas de pesquisa e de dois pressupostos:

1. Conforme Guacira Lopes Louro, como o espaço formador (universidade e educação básica) tem discursado sobre educação sexual? Pressuposto: dado o imperativo histórico da heterossexualidade, o discurso biológico tem predominado e explicado a lógica sexo-gênero-sexualidade, negando a perspectiva cultural de discussão sobre a sexualidade, que entende que os corpos transitam, pois estão vivos em um contexto de linguagem e cultura. O silêncio formativo sobre Educação Sexual ou o trabalho meramente biológico com o tema nega a Educação Sexual como categoria de formação docente.
2. O discurso pós-crítico de Guacira Lopes Louro ressignifica a formação de educadoras/es (universidade e educação básica)? Pressuposto: o discurso de disposição *queer* assumido por Guacira Lopes Louro problematiza a formação de educadoras/es em um viés pós-crítico em educação, questionando a heteronormatividade, uma vez o rito de sexualidade biológica seguir alicerçando as práticas de formação docente e o fazer da própria escola básica, inclusive pelos seus silêncios. Como discurso pós-crítico há o reconhecimento da forte relação entre saber e poder. É importante saber. Neste sentido, o saber confere existência, diferente da subjetivação de ideias preconcebidas,

como a da heterossexualidade, que nega a existência de outros tipos de sexualidade, representando uma espécie de anormalidade.

A pedagogia da recuperação e da negação sexual, da conformação heteronormativa precisa ser problematizada, confrontada, desmontada por uma pedagogia pós-crítica em educação/cidadã da sexualidade, capaz de assumir os vários gêneros e as suas múltiplas sexualidades, possibilitando o nascer de uma sociedade mais humana e politizada.

SOBRE QUAL EDUCAÇÃO SEXUAL ESTAMOS FALANDO?

Citamos abaixo algumas políticas nacionais de educação e lançamos um olhar sobre elas, a partir da análise do discurso foucaultiana, tendo como pauta a Educação Sexual:

POLÍTICA - Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024.
CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - discriminação; preconceito; violência na escola; gravidez precoce; violência sexual e políticas afirmativas. Presença das dimensões biológica e cultural.
ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O **dispositivo** pedagogia da sexualidade ainda é bastante evidente, atravessando, quase pelo total silêncio da educação sexual, o processo formativo docente e, por conseguinte, discente. A heterossexualidade é produzida e reproduzida em uma **condição de produção**, onde o quase total silêncio discursivo sobre as sexualidades resulta na perpetuação do **dispositivo** de sexualidade hétero. O quase total silêncio, permite que o **discurso** heteronormativo impossibilite a problematização sobre questões relevantes que devem valorizar os gêneros e as suas sexualidades, assim **modos de subjetivação** são implicados pelo poder e saber. Talvez algumas temáticas sejam aqui pronunciadas pela abertura conferida na pós-modernidade, considerando as suas implicações e interesses.

POLÍTICA - Plano Estadual de Educação do Maranhão/ PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020).
CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - relações de gênero; identidade de gênero e diversidade sexual. Presença das dimensões biológica e cultural.
ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O **dispositivo** foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre conteúdos relevantes de educação sexual em uma

dimensão também cultural, compreendendo a importante perspectiva de participação social, onde instituições civis e jurídicas exercem seus poderes. Aqui há a preocupação com a formação docentes e com a produção de material de caráter pedagógico, delineando um caminho de reflexão para docentes e discentes. Neste sentido, além do **discurso** heteronormativo, longe de negá-lo, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos de docentes e discentes, e da própria escola brasileira, especialmente, a maranhense.

POLÍTICA - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN – 9.394/96. CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*); - direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência; e - tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Presença das dimensões biológica e cultural. **ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA** - Idem ao que analisamos sobre o Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024.

POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - gênero. Presença das dimensões biológica e cultural. **ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA** - O **dispositivo** foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre o gênero, considerando a dimensão também cultural. O currículo aqui é assumido como transgressor, podendo problematizar temáticas em um viés de transversalidade e interdisciplinaridade. Neste sentido, além do **discurso** heteronormativo e heterossexista, longe de negá-los, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos e da própria escola brasileira.

POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação - Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019. CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - NÃO FOI ENCONTRADO

QUALQUER CONTEÚDO QUE TIVESSE RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SEXUAL **ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA** - Aqui temos a materialização inquestionável do **dispositivo**. O silêncio, além de outras questões, fala de uma formação desatenta com as demandas sociais, políticas e humanas. A educação não é sistematizada para a cidadania. Passamos a pensar que pessoas, seus corpos e suas sexualidades não importam, especialmente se forem “diferentes”. O **discurso** heteronormativo é imperativo e justificado em uma **prática discursiva** (não verbalizada) biológica, onde sexo, gênero e sexualidade tem total articulação, pronunciando um essencialismo que não necessita de problematizações. Assim é que a **condição de produção** da cultura heterossexual é alicerçada pelo silêncio formativo que não valoriza a Educação Sexual como categoria de formação docente. Os **modos de subjetivação** são imputados via tal expediente de poder.

Posto isto, embora tenhamos identificado no Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024; no Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN – 9.394/96; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a dimensão cultural para o trabalho com a educação sexual, dimensão tão valorizada por Guacira Lopes Louro e por nós, é preciso marcar os seus alcances, pois apenas o PEEMA e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica valorizam e mencionam claramente a participação de diversos sujeitos e suas identidades (sociais e culturais) em processos de discussão de temáticas de relevância social, como de gênero e sexualidade. As demais políticas, por suas limitações discursivas sobre conteúdos de educação sexual, fazem abordagens muito gerais, o que implica, em um primeiro momento, na localização das temáticas em uma dimensão cultural, nos parecendo, em um segundo momento, uma maior preocupação com a dimensão biológica.

Louro (1994) já dizia que o corpo e a sexualidade ainda vêm sendo descritos, regulados, saneados e educados, conforme pudemos localizar em algumas das políticas citadas. De maneira explícita ou dissimulada, os discursos normalizadores naturalizam/biologizam os

corpos e as suas sexualidades, impossibilitando o entendimento de que não é no momento do nascimento e da identificação de um corpo como feminino ou masculino que se definem os sujeitos e as suas sexualidades. Em suas práticas de poder e saber, a escola, conforme Louro (2004), tem sido reativa a outros tipos de sexualidade (homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade), comportando-se de maneira temerosa quanto à possibilidade de meninas e meninos tornarem-se “diferentes”, fora da norma e jamais recuperáveis. Neste processo ideológico de higienização (subjetivação) de mentes e corpos, os currículos são assumidos como “generificados” e sexualizados.

Compreendemos que a Educação Sexual (nas dimensões biológica e, especialmente, cultural) deve ter um papel de importância nos desenhos curriculares das escolas, sendo assumida pelo espaço formador e operada por docentes qualificadas/os, que tiveram a educação sexual como categoria de formação em suas graduações, além de participarem de processos de formação continuada, pressupondo as peculiaridades e complexidades do trabalho com o tema e, ainda, considerando o dispositivo de sexualidade que até então atravessa a sociedade brasileira.

METODOLOGIA

Abordagem e tipo de pesquisa

A abordagem é qualitativa e os tipos de pesquisa são documental e bibliográfica. Na pesquisa documental, fez-se uso de artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros que foram escritos por Guacira Lopes Louro e entrevistas, bem como palestra que ela concedeu em diferentes meios de comunicação (LOURO 1994, 2002, 2004, 2008, 2012...). Em uma outra dimensão da pesquisa documental, buscamos algumas políticas educacionais brasileiras para percebermos os delineamentos propostos para o trabalho com a educação sexual e a educação sexual como categoria de formação docente (MARANHÃO, 2014; BRASIL, 2014; BRASIL, 2019; BRASIL, 2013; BRASIL, 1996...). Na pesquisa bibliográfica, utilizou-se publicações de autoras/es que versam sobre os estudos de Guacira Lopes Louro.

As pesquisas documental e bibliográfica consideraram publicações dos anos de 1990 até os anos de 2020.

Para Minayo, Deslandes e Gomes (2007), diferente do que alguns pensam, dado ainda algum preconceito existente, não existe uma hierarquia entre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, onde a abordagem quantitativa exerceria um maior grau de importância. A diferença entre elas reside na natureza. Na abordagem qualitativa observamos os significados e na quantitativa identificamos estatísticas, regularidades e dados exteriores ao sujeito. Entre as abordagens qualitativa e quantitativa, existe uma oposição complementar, gerando aprofundamento e fidedignidade.

Na perspectiva dos significados, é que escolhemos a abordagem de pesquisa qualitativa. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21), a abordagem qualitativa

[...] trabalha com o universo [...] 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. O 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.

Seguimos o processo de trabalho científico da abordagem de pesquisa qualitativa sugerido por Minayo, Deslandes e Gomes (2007), fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material documental.

Na fase exploratória, iniciamos com a produção do projeto de pesquisa. No Trabalho de campo, fizemos o “[...] levantamento de material documental e outros [...] um momento [...] de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 26). Na Análise e tratamento do material documental, operamos com “procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados [...], articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto [...] Podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimento: (a) ordenação

dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 26-27).

Na fase de ordenação dos dados, colocamos os elementos do discurso de Guacira Lopes Louro em uma sequência de informações, buscando encontrar relação entre eles no manuseio das pesquisas documental e bibliográfica: educação, educação escolar, dispositivo da sexualidade, educação sexual, sexualidade, currículo biológico e com fundamento cultural como um ato político, “silêncio formativo” em torno da educação sexual, formação inicial e continuada de docentes com tônica na educação sexual, políticas educacionais brasileiras e a valorização da educação sexual como categoria, disposição queer, movimentos sociais, e cinema como estratégia de trabalho formativo.

Na etapa de classificação dos dados, fomos sistematizando as fontes de pesquisa (documental e bibliográfica) que melhor conversavam com as categorias da ordenação dos dados, visando ter recursos mais consistentes a análise propriamente dita e para proceder com a escrita.

Quanto à pesquisa documental (fonte primária que ainda não recebeu tratamento analítico. Instrumento de acesso ao discurso direto de Guacira Lopes Louro e que exerce muita relevância nesta pesquisa), ainda é pouco explorada, mas apresenta-se como semelhante à pesquisa bibliográfica (fonte secundária, que diz respeito ao estado da arte do conhecimento), considerando a ritualística de pesquisa, mas, por óbvio, guarda diferença quanto a natureza da fonte.

Através da fonte primária, a pesquisa documental, apresenta dados originais, reservando ao/à pesquisador/a uma relação direta com os fatos. Os dados são originados de textos escritos e não escritos, servindo como fontes de consulta para elucidação de questões e mesmo como provas. Neste sentido, podemos compreender que registros audiovisuais e sonoros são também fontes da pesquisa documental.

Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p.13) dizem que a pesquisa documental é

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. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir

como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) dizem ainda, apoiados na Associação de Arquivistas Brasileiros (AAB, 1990), que qualquer informação fixada em um suporte pode ser compreendida como fonte de pesquisa documental, haja vista constituir-se em um documento. Porém, é preciso observar as técnicas que estão demandadas no processo de investigação, seguindo etapas, organizando informações para serem categorizadas, analisadas e sintetizadas.

Existem pesquisas, conforme Gil (1999), que são elaboradas somente a partir da coleta de dados documentais. Neste sentido, a pesquisa documental apresenta vantagens e limites. Vantagens, os documentos são fontes ricas e estáveis de dados, custo, não necessitam do contato com os sujeitos da pesquisa e proporcionam importante visão sobre o objeto da pesquisa. Limites, não-representatividade e subjetividade dos documentos. É necessário que o pesquisador considere um número significativo de documentos e, quando a pesquisa demandar, opere pelo critério de aleatoriedade. É importante também “[...] que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva” (GIL, 1999, p. 47).

Já pesquisa bibliográfica, concebendo os discursos que são produzidos a partir de Guacira Lopes Louro, foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Sabemos que a pesquisa bibliográfica possui vantagem e desvantagem. Para Gil (2002), constitui-se em vantagem, permitir ao pesquisador ter acesso a um conjunto de fenômenos muito mais denso do que teria, caso se lançasse a empreender uma pesquisa direta, visto a multiplicidade de fontes. Desvantagem, tendo como foco a qualidade da pesquisa, pois, às vezes, os dados coletados são processados de maneira equivocada. É importante que o/a pesquisador/a, no sentido de evitar erros, busque fontes diversas e possa operar por contradição.

Para operarmos com uma maior fidedignidade quanto ao discurso utilizado por Guacira Lopes Louro quanto ao objeto da nossa

Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foi feita a partir da metodologia de trabalho com dados documentais e bibliográficos, bem como discursiva pós-estruturalista foucaultiana.

Na análise dos dados documentais, considerou-se os escritos e vídeos (palestra e entrevistas) de Guacira Lopes Louro, tendo como centralidade a Educação Sexual, a Educação Sexual como categoria de formação docente (inicial e continuada), bem como algumas políticas educacionais brasileiras.

Na análise e interpretação dos dados documentais, observamos o que Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) dizem sobre a importância da identificação dos textos pertinentes ao objeto de estudo, julgando a sua credibilidade e a sua representatividade. Ao tratarem sobre a avaliação preliminar dos documentos, buscaram embasamento em Cellard (2008), referindo-se a alguns passos fundamentais que deverão ser observados na pesquisa documental, e a isto também tivemos atenção: contexto (perspectiva histórica e universo socioeconômico, cultural e político), autora/es (identidade, interesse e motivo), autenticidade e confiabilidade do texto (qualidade da informação, procedência do documento e relação do autor com o que ele escreve), natureza do texto (bastante específica, dado o acervo cultural de quem produz o documento) e conceitos-chave e lógica interna do texto (delimitação de expressões, gerando sentidos dentro de contextos específicos. Argumentação e identificação das partes importantes da argumentação).

Na etapa contexto consideramos a pedagogia da sexualidade, tendo fundamento no pós-estruturalismo foucaultiano. Discurso que também atravessa os escritos de Guacira Lopes Louro, especialmente em sua primeira fase de produção, estando hoje mais inclinada aos estudos *queer*. Quanto à autoria dos materiais documentais, a maioria tem a produção de Guacira Lopes Louro, outros dizem respeito a algumas das bases normativas que delineiam a educação nacional, mesmo quando pensamos em formação inicial e continuada de docentes. Em se tratando de autenticidade e confiabilidade do texto, Guacira Lopes Louro vem produzindo fortemente sobre educação sexual e educação sexual como categoria de formação docente, influenciando estudosas/os do Brasil e do mundo desde os anos de 1990, quando é

fundado o GEERGE, tendo hoje mais de 150 publicações. Quanto aos documentos de ordem normativa, são utilizados em contexto nacional, servindo para estruturar processos formativos e currículos. A natureza do texto tem centralidade sobre aquilo que elegemos como objeto de nossa pesquisa. Os conceitos-chave são Educação Sexual; Formação Docente; Pensamento *Queer*, contribuindo para o estabelecimento da lógica interna do texto. A argumentação tem fundamento pós-crítico em educação, pós-estruturalista foucaultiano, dos estudos culturais em educação e pensamento *queer*, delineando a argumentação.

Assim é que avaliamos os documentos antes de passar à etapa de análise dos dados, visando elaborar e reelaborar saberes, além de criar mecanismos para entender os fenômenos. A análise dos dados documentais nos ajudou a revelar fatos, tendo como embasamento a interpretação, a síntese e a determinação de tendências, além de nos possibilitar inferências. Neste processo, muitas leituras e fichamentos foram trabalhados, permitindo uma posterior sistematização dos capítulos e das seções da dissertação, operando com a flexibilidade necessária para rever a lógica dos capítulos e seções, bem como do discurso a ser utilizado, buscando a construção de um texto que, de fato, dialogasse com as intencionalidades de Guacira Lopes Louro. Os documentos normativos, consubstanciaram ao que Guacira Lopes Louro já sinalizava em suas elaborações documentais.

Na análise e interpretação dos dados bibliográficos, considerou-se a pré-análise do material (autoras/es que escreveram a partir de Guacira Lopes Louro, tendo como centralidade a Educação Sexual e a Educação Sexual como categoria de formação docente), depois a exploração dele e o tratamento dos dados, estabelecendo categorias e fazendo inferências para que ocorresse a escrita.

Quanto às categorias, evidenciamos: dispositivo da sexualidade, educação sexual, sexualidade, currículo biológico e com fundamento cultural como um ato político, “silêncio formativo” em torno da educação sexual, formação inicial e continuada de docentes com tônica na educação sexual, disposição *queer* e cinema como estratégia de trabalho formativo.

Neste sentido, as análises e interpretações dos dados documentais e bibliográficos são o corpo da pesquisa, contribuindo para a sua

organização e sumarização, além de possibilitar respostas aos problemas de pesquisa e confirmação dos seus pressupostos. A interpretação, por outro lado, estabeleceu articulação com outros saberes previamente obtidos.

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo (TEIXEIRA, 2003, p. 191-192).

Quanto à sumarização, partimos de um pré-sumário, onde temáticas formaram o corpo teórico do trabalho. Ao passo que as pesquisas documental e bibliográfica foram vivenciadas e os dados analisados e interpretados, tal construto (pré-sumário) sofreu alterações, chegando ao que temos hoje como sumário do trabalho de pesquisa.

Neste percurso, a Análise do Discurso foucaultiana foi assumida como condição para captar o sentido da fala de Guacira Lopes Louro sobre a educação sexual como categoria de formação docente. Inicialmente, compreendemos que, histórica e culturalmente, a sexualidade hegemônica vem subjetivando, modelando, saneando..., através do dispositivo da sexualidade, os gêneros, seus corpos e suas sexualidades. Negando, por meio do discurso binário e de poder outras formas de sexualidade, onde homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, dentre outras, figuram como anormalidades.

Após tal constatação, seguimos com a pesquisa para entender as vias (como) e os efeitos de tal subjetivação, modelação, saneamento... no processo de formação docente, problematizando a educação sexual como uma fundamental categoria de formação de professoras/es, com vistas a pensar o *queer* (como possibilidade, como disposição) dentro de uma lógica de subversão (questionadora), objetivando o usufruto de cidadania pelos sujeitos que também têm o direito de ser e estar no mundo de múltiplas formas.

Assim, interpretamos que o discurso essencialista heteronormativo tem biologizado a sexualidade, inclusive e, especialmente, nos processos formativos (docente e, por consequência, discente), onde, muitas das vezes, existe o “silêncio” sobre a temática, tornando-se ainda mais evidente quando do trabalho em uma dimensão cultural. Subjetivam-se pessoas a partir de um processo histórico, em que a naturalização exerce grande poder.

Alves e Pizzi (2014, p.84), que falam a partir de Michel Foucault, ratificam ao nosso pensamento e asseveram “É interessante [...] observar essas práticas produzidas nas relações de saber/poder de determinada época e descrever os enunciados considerados verdadeiros, que estão presentes no cotidiano, interpelando os sujeitos e produzindo determinadas formas de viver”.

Percebemos que o discurso (dito e não dito) elaborado e utilizado pela sociedade heteronormativa sobre a sexualidade exerce saber e poder, que não apenas oprime e domina as subjetividades, mas participa fortemente de suas construções. Os sujeitos se sentem parte do discurso que foi conformado desde os seus nascimentos, estando atravessados e justificados por ele, operando em suas práticas com o silêncio, que está, inclusive, expresso nas políticas de educação.

Nesta empreitada de pesquisa e análise, operamos por meio da dúvida/incerteza/desconfiança, considerando que existem outras possibilidades de interpretação do mundo e das coisas do mundo, conforme os estudos foucaultianos. Eles, os estudos, se recusam a explicar de uma única e fácil maneira os fatos que são publicizados/divulgados através dos discursos. Assim, é

preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos [...] (FISCHER, 2001, p. 198).

Diante disso, nos centramos em algumas categorias da “caixa de

ferramenta” foucaultina, sem entendê-la como um método, mas como pistas para pensar os discursos, tendo como intencionalidade analisar e interpretar os dados, para assim dissertar.

As categorias observadas na pesquisa, são: *dispositivo* (pedagogia da sexualidade), *discurso* (heteronormativo), *prática discursiva* (fundamento biológico), *condição de produção* (Educação Sexual é silenciada no processo de formação docente), e *modos de subjetivação* (discurso e prática que são operadas cotidianamente, com fins de silenciar outros tipos de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo). Tais categorias foram especialmente utilizadas nos capítulos que tratam sobre educação sexual e educação sexual como categoria de formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: uma abordagem *queer*

A ideia é emprendermos um movimento político, perturbador, transgressor e desconstrutor de uma educação prescritiva e naturalizadora, onde o dispositivo da sexualidade exerce o seu poder. No entanto, já compreendemos a limitação, no tempo presente, da Universidade para operar com a temática em um viés inicial de formação, especialmente em uma dinâmica de disposição *queer*, ainda que algum esforço esteja sendo empreendido. Neste sentido, embora saibamos que Guacira Lopes Louro aposta na formação inicial como espaço político para a compreensão e discussão sobre a temática sexualidade, faremos uso de suas ideias para tratar a formação continuada como possibilidade, entendendo constituir-se em mais um recurso para suscitar ranhuras nos espaços de subjetivação e mesmo em algumas políticas educacionais, com vistas à problematização de questões de relevância social, como a sexualidade. Contudo, sabemos do grande desafio que é ou será materializar a disposição *queer* na escola, em processos de formação continuada, reverberando no currículo e no fazer docente em sala de aula, pois há uma resistência normativa na escola, de suas/seus atrizes/atores e sujeitos, que é histórica e cultural, pois foram (fomos) forjadas/os por uma base binária que apenas concebe o hétero como normal/natural, o que restringiu o enredo epistêmico sobre a sexualidade e a

forma de ver e conceber o mundo e as coisas do mundo.

Na tentativa de ensaiar caminhos, estamos compreendendo que a parceria com os movimentos sociais e a instituição de uma espécie de laboratório dentro da escola, onde temáticas pudessem ser discutidas a partir de disparadores, como de filmes e documentários, constituem-se em recursos potentes, nos parecendo que assim seria possível o exercício da formação continuada das/os docentes na escola.

A sistematização ocorreria através de estudos e problematizações, buscando a desconstrução, o atravessamento da lógica natural de sexualidade, pois as “regras” do jogo podem ser alteradas, uma vez que o mundo, as pessoas, os fatos... estão em movimento. Nada é igual o tempo todo, nem mesmo a sociedade e suas demandas, nem mesmo as pessoas e seus problemas, nem mesmo a escola e seus processos formativos.

Louro (2008) entende o discurso feito por meio dos filmes como uma importante estratégia para fazer pensar os processos formativos, considerando os conteúdos de Educação Sexual ou das Sexualidades. A visão é de interpretação do filme, a partir dos acúmulos culturais, e discutir em grupo, localizando o dispositivo da sexualidade e nos perguntando como as coisas ganharam esta ou aquela forma, como chegamos aqui e como seria se fosse diferente.

A ideia de um erotismo polimorfo deve sustentar tal reflexão e ação, sem medo e sem culpa, pois o alvo é o prazer de conhecer, especialmente aquilo que nos foi negado historicamente, nos imputando o silêncio, a conformação e a ignorância. O *queer*, como sabemos, não é um método, portanto não tem uma sistematização a ser seguida, um passo a passo. O que intencionalizamos, de acordo com Louro (2012), é um jeito de encarar as “verdades” e os conteúdos formativos, inclusive aqueles que são atinentes a Educação Sexual. O que queremos é estranhar e provocar mudanças no processo de formação das/os educadoras/es, bem como na própria organização do conhecimento em sala de aula e na escola como um todo, pois não vemos como possível a existência de uma escola de qualidade, democrática e inclusiva quando nem *todes*, todas e todos que ali estão fazem parte realmente dela, estando, por muitas vezes, subjugadas/os ao plano da indiferença, pois suas vidas não importam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise dos objetivos da pesquisa:

- acreditamos que o objetivo geral, analisar o discurso sobre a formação de professoras e professores no campo da Educação Sexual, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro, foi alcançado, pois tecemos um caminho de compreensão a partir dos fundamentos que estruturam o discurso da pesquisadora, onde tivemos pistas para pensar as categorias pós-modernidade, pós-crítica em educação, pós-estruturalista foucaultiana, dos estudos culturais em educação e disposição *queer*. Especificamente, quanto ao pós-estruturalismo foucaultiano, trabalhamos com a análise do discurso, evidenciando as classes dispositivo, discurso, prática discursiva, condição de produção e modos de subjetivação, onde ratificamos a ideia do dispositivo da sexualidade e suas operações de saber-poder, subalternizando outras sexualidades que fogem à norma hétero, sendo expresso inclusive nos processos iniciais e continuados de formação docente, onde o aparente silêncio curricular sobre a Educação Sexual é alimentado por políticas e práticas formativas subjetivadas por um idealismo biológico/natural, que encontra resposta na articulação sexo-gênero-sexualidade. Na seção sobre qual educação sexual estamos falando?, analisamos e anunciamos uma educação sexual que é orquestrada antes mesmo da educação básica e das convenções do ensino superior, sem cuidado com a dimensão cultural. Uma educação que é forjada para a naturalização de uma unitária sexualidade, que tem como tônica a organização de uma sociedade, onde todes, todas e todos estamos subjetivados, silenciados em nossas pulsões. A questão não é demarcada pelas diferenças, mas pelas desigualdades, em que desiguais passam a não importar, mas devem ser percebidas/os para manter, a partir também do incerto/do erro, a norma/o padrão. A BNCC/formação, como uma das últimas políticas educacionais brasileiras, ratifica o nosso pensar, fomentando as ideias de Biopolítica e Necropolítica.

Na seção sobre formação de professoras e professores no campo da educação sexual: uma abordagem *queer*, buscamos em Guacira Lopes Louro a disposição *queer* como alternativa para fazer pensar processos formativos docentes em uma perspectiva continuada, haja vista a categoria educação sexual ainda está silenciada nos processos

formativos iniciais de docentes, embora alguma coisa esteja sendo feita (mas não como categoria necessária e fundamental) em alguns espaços de formação. Tratamos sobre a parceria que a escola básica, no processo de formação continuada, deve (supomos) estabelecer com o movimento social LGBTQIAPN+, uma vez ter credenciais, fundamentos históricos, culturais, sociais, políticos, científicos... para tratar sobre a educação sexual. Evidenciamos, para a objetivação do trabalho de formação continuada que terá como parceria o movimento social, a metodologia de trabalho pedagógico através de filmes.

Quanto aos objetivos específicos:

➤ caracterizar a compreensão de Educação a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro: acreditamos que tenhamos empreendido tal ação em alguns capítulos da dissertação - iniciando o diálogo sobre uma professora plural (cap. 1), quando ali já são expressas algumas ideias sobre a disposição *queer*. Seguimos o intento na teorização para a compreensão do objeto (cap. 02), onde as categorias que fundamentam o discurso de Guacira Lopes Louro são anunciadas. No biografando Guacira Lopes Louro (cap. 03), quando apresentamos a sua constituição como docente da UFRGS, a fundação do GEERGE, a discussão sobre gênero e sexualidade, as suas pesquisas e publicações. No sobre qual educação sexual estamos falando? (cap. 04) – ao falar sobre educação, a Guacira Lopes Louro fala sobre Educação Sexual, pois sua tônica é de problematização, é de ruptura com o silêncio, é da busca por outras verdades (todas temporais), é da transitoriedade, é da desconfiança. Tais inquietações devem (desconfiamos) atravessar a escola, a universidade, os processos formativos, docentes, discentes, comunidade escolar, sociedade e mundo.

➤ compreender o discurso de Guacira Lopes Louro sobre Educação Sexual, registrado em artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e entrevistas – para tal, utilizamos as seguintes referências (LOURO 1994, 2002, 2004, 2008, 2012...), assumindo uma dimensão cultural como ato político.

➤ apresentar o entendimento de Guacira Lopes Louro sobre a escola como espaço de Educação Sexual – tratamos nos capítulos quatro (sobre qual educação sexual estamos falando?) e seis (a formação de professoras e professores no campo da educação sexual: uma abordagem *queer*), mesmo quando há silêncio, há educação. Mesmo quando a política e a prática silenciam, há uma educação sexual que pulsa, ainda que seja em favor da subjetivação. Ampliamos a ideia para o capítulo

sete (produto técnico-tecnológico: proposta pedagógica).

➤ descrever as ideias de Guacira Lopes Louro sobre a formação de professoras e professores nas ações de educação sexual escolar – o fizemos no capítulo seis (a formação de professoras e professores no campo da educação sexual: uma abordagem *queer*), quando tratamos sobre a formação continuada, tendo no movimento social parceria e na metodologia de filmes uma materialidade. Fizemos uma proposição que poderá influenciar o currículo e, por conseguinte, o alunado.

➤ elaborar proposta pedagógica, reunindo as proposições sobre Educação Sexual e Educação Sexual como categoria de formação docente, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro – produzimos uma proposta pedagógica não como uma camisa de força, mas como um recurso para fazer pensar a educação sexual como categoria de formação docente. A segmentamos da seguinte forma: 7.1 Iniciando o diálogo sobre uma professora plural; 7.2 Sobre qual educação sexual estamos falando?; 7.2.1 Questionando a escola a partir das atuais políticas educacionais brasileiras; 7.3 A formação de professoras e professores no campo da educação sexual: uma abordagem *queer*; 7.4 Metodologia; 7.4.1 Metodologia de trabalho para a implantação da proposta; 7.4.2 Metodologia de trabalho com a escola básica e docentes em processos de formação continuada; 7.5 Sugestão de atividade; 7.6 Avaliação; e 7.7 Referências. Assim é que trouxemos elementos teóricos da dissertação e ampliamos o olhar a pensar a metodologia, a sugestão de atividade e a avaliação, tendo por base o pensamento de Guacira Lopes Louro. Entendemos, então, a necessidade de fomentarmos um processo formativo inclusivo, onde todes, todas e todos, em suas diferenças, possam fazer parte deste processo educativo de natureza pós-crítica e, portanto, política.

Partimos de dois problemas e dois pressupostos:

➤ Conforme Guacira Lopes Louro, como o espaço formador (universidade e educação básica) tem discursado sobre educação sexual? Pressuposto: dado o imperativo histórico da heterossexualidade, o discurso biológico tem predominado e explicado a lógica sexo-gênero-sexualidade, negando a perspectiva cultural de discussão sobre a sexualidade, que entende que os corpos transitam, pois estão vivos em um contexto de linguagem e cultura. O silêncio formativo sobre Educação Sexual ou o trabalho meramente biológico com o tema nega a Educação Sexual como categoria de formação docente.

➤ O discurso pós-crítico de Guacira Lopes Louro ressignifica a formação de educadoras/es (universidade e educação básica)?

Pressuposto: o discurso de disposição queer assumido por Guacira Lopes Louro problematiza a formação de educadoras/es em um viés pós-crítico em educação, questionando a heteronormatividade, uma vez o rito de sexualidade biológica seguir alicerçando as práticas de formação docente e o fazer da própria escola básica, inclusive pelos seus silêncios. Como discurso pós-crítico há o reconhecimento da forte relação entre saber e poder. É importante saber. Neste sentido, o saber confere existência, diferente da subjetivação de ideias preconcebidas, como a da heterossexualidade, que nega a existência de outros tipos de sexualidade, representando uma espécie de anormalidade.

Estruturamos os problemas de pesquisa desde da construção do projeto de pesquisa, eles apenas foram ganhando um melhor formato, mas a essência das questões permaneceu até aqui. Estivemos e estamos atravessados pelas indagações, dado o negacionismo do conteúdo de ordem cultural sobre a educação sexual e, portanto, das muitas maneiras de ser e existir no mundo.

No decurso da pesquisa fomos ratificando os pressupostos, não apenas através da pesquisa documental, mas também da pesquisa bibliográfica. Ao praticarmos a análise do discurso foucaultiana, observando as classes dispositivo, discurso, prática discursiva, condição de produção e modos de subjetivação, quando as nossas ideias foram sendo cada vez mais calçadas no sentido da validação dos pressupostos.

Para Guacira Lopes Louro as instituições sociais têm constituído histórico-culturalmente a biologia da sexualidade dos gêneros, impossibilitando qualquer pensamento contrário ao conservadorismo heteronormativo, daí têm-se os descabros identitários como frutos da dissensão e do desejo ou aniquilamento psicológico, físico, comunitário da/o outra/o. Há no contexto social e cultural a prática de um narcisismo hétero, onde tudo o que é diferente é estranho e não pode ser subsumido às convenções estabelecidas.

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 e sistemático é prática cotidiana e, às vezes, mascarada. A subversão do sujeito, constituído por uma cultura de opressão e de ideologização histórica, parece ser o caminho para um novo começo.

Aqui surge o papel central da escola no processo de formação

docente, especialmente ao tratar sobre a categoria educação sexual em processos de formação continuada, uma vez que sua abordagem deve ser (suspeitamos) problematizadora, de desconfiança e com disposição *queer*. Professoras/es precisam assumir (suspeitamos) um discurso de respeito às diversidades sexuais e suas manifestações, pois a escola, em sendo laica, precisa, por seu currículo e por sua linguagem, também produzir horizontes de cidadania. A educação sistemática é também espaço para a discussão do corpo e dos seus prazeres.

Posto isto, prospectamos uma proposta pedagógica (PTT) que versará sobre a educação sexual, contribuindo ao processo de pensar e problematizar as questões atinentes à sexualidade. Sabemos que Guacira Lopes Louro é partidária de uma educação sexual como categoria de formação, aqui ensaiamos alguns primeiros passos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do discurso em foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/267045392/Analise-Do-Discurso-Em-Foucault-e-o-Papel-Dos-Enunciados-Pesquisar-Subjetividades-Nas-Escolas>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BARBOSA, R. P. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ. **Currículo Lattes.** Guacira Lopes Louro. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1021533829770484>. Acesso em: 03 fev. 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

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

LOURO, G. L. 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**, Porto Alegre, n. 4, ag./dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

LOURO, G. L. Cinema e Sexualidade. **Revista Educação & Realidade Faculdade de Educação UFRGS**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6688/4001>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOURO, G. L. Os Estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a Teoria *Queer* como Políticas de Conhecimento. Texto apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH), realizado de 16 a 19 de junho de 2004, em Brasília, DF: **Labrys, estudos feministas, études féministes**, [S.l.], n. 6, ag./dez. 2004. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys6/libre/guaciraa.htm#_edn1. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURO, G. L. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Dossiê Saberes Subalternos. **Contemporânea**,

São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/87/52>. Acesso em: 02 dez. 2020.

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, v.11, p. 31-46, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Ano CVIII, n. 111, 30 p., 11 de jun. 2014. Disponível em https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9 -29.

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

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, Editora Uniju, Ijuí, v, 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 25 fev. 2022.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: o que pensam os(as) professores(as) em formação

SOARES, Ana Luiza Ferreira Pinheiro

<http://lattes.cnpq.br/9511394274340189>

analuizanormalizar@gmail.com

MIRANDA , Shirlane Maria Batista da Silva

<http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>

shir_mari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente curricular importante, cuja finalidade é garantir ao discente um diálogo com a realidade da área onde atuará, na matriz curricular do curso de Pedagogia, esse componente curricular concretiza a indissociabilidade da teoria com a prática, que permite ao estagiário adquirir conhecimentos, permitir a compreensão da realidade, obter vivências e desenvolver habilidades e competências. Nos cursos de licenciatura, que formam futuros docentes, o estágio tende algumas vezes a ser visto como um componente curricular que não necessariamente deva privilegiar conhecimentos, habilidades e competências – aspectos indispensáveis aos desafios educacionais propostos na contemporaneidade – e sim preenchimentos de documentos e perpetuação de modelos que o estagiário(a) considerar compatível com sua prática. Diante do exposto, questiona-se neste estudo: A proposta para o estágio supervisionado constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), propõe ações/atividades que permitam a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente? O estágio supervisionado institucional mantém um diálogo pertinente e relevante com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia? Os discentes do curso conseguem perceber o contexto escolar do ponto de vista pedagógico, social, político, histórico a partir do estágio supervisionado?

Como objetivo delineou-se: Investigar como a prática do estágio supervisionado permite aos discentes desenvolver relações com

as teorias aprendidas ao longo do curso, além disso, pretende-se fazer reflexões a partir das narrativas dos(as) colaboradores(as) acerca do que foi observado no campo de estágio e dos conhecimentos adquiridos por meio das experiências vividas, em sintonia com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

O interesse pelo tema partiu da experiência profissional, como Supervisora de Estágio no curso de Pedagogia desde 2018, no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), *locus* desta pesquisa.

O estágio, bem como esta pesquisa, dialoga com a formação de professores e para confirmar tal afirmativa, tem-se como aporte teórico Buriolla (2011), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2006) e Miranda (2018) que versam sobre estágio supervisionado na formação docente e Tardif (2005) e Imbernón (2014), que tratam da formação profissional docente.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O estágio dialoga com a formação de professores e para confirmar tal afirmativa, tem-se como base Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2012), que versam sobre estágio supervisionado na formação docente e Tardif (2005) e Imbernón (2014), que tratam da formação do profissional docente.

Para Milanesi (2012), o estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa, e as vezes inseguranças, e para alguns discentes, o estágio supervisionado se coloca como a primeira experiência que permitiu o contato com a sala de aula e com os fazeres no campo da gestão, e que permite sair do campo teórico para experimentar o campo prático.

No curso de Pedagogia o estágio supervisionado é o componente curricular com a maior carga horária, 400h, que podem ser distribuídas para um melhor entendimento das especificidades do espaço escolar, trata-se de uma atividade relevante para a formação de professores, na qual os discentes têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, potencializando o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

METODOLOGIA

A proposta metodológica deste artigo utilizou a pesquisa narrativa, tendo como colaboradores(as) 10(dez) discentes do curso de Pedagogia que iniciaram o estágio supervisionado no segundo semestre de 2022, onde foi realizada uma roda de conversa como instrumental, norteadas pelo seguinte questionamento: Quais as expectativas em relação ao estágio? Posteriormente realizaremos entrevistas narrativas para o acompanhamento de todas as etapas do estágio.

As narrativas comumente encontradas são aquelas que apresentam relatos de experiências pessoais, Labor (1997 *apud* PAIVA, 2022) alude que a narrativa de experiências pessoais significam um relato de eventos que constituem a bibliografia quem fala por meio de uma sequência de fatos que realmente aconteceram, o que atribui poder a narrativa.

A primeira Roda de Conversa, foi realizada nos dias 29/09 e 13/10/2022, às 19h no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), no município de Paço do Lumiar/MA. (INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Campos (2007), refletir sobre o estágio supervisionado significa rever as práticas no exercício da experiência docente, uma vez que são muitos os questionamentos levantados juntamente com os alunos.

A primeira temática do roteiro da roda de conversa foi a seguinte: ***O discente e a Pedagogia: motivações em relação à escolha do curso***, que permitiu conhecer os(as) colaboradores(as) e entender as motivações que os(as) levaram ao caminho da formação em Pedagogia, ao ouvir as narrativas, atribuímos para cada colaborador(a) deste estudo uma palavra que simbolizasse a aproximação com a formação inicial.

Quadro 1- Conhecendo os(as) colaboradores(as) da pesquisa

COLABORADORES(AS) DA PESQUISA		
COLABORADORES(AS)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PALAVRA
Colaborador 1	Cursando Pedagogia	Transformação
Colaboradora 2	Cursando Pedagogia	Oportunidade
Colaboradora 3	Cursando Pedagogia	Espera
Colaboradora 4	Cursando Pedagogia	Rompimento
Colaboradora 5	Cursando Pedagogia	Desbravamento
Colaboradora 6	Cursando Pedagogia	Descoberta
Colaboradora 7	Cursando Pedagogia	Encantamento
Colaboradora 8	Cursando Pedagogia	Confirmação
Colaborador 9	Cursando Pedagogia/ Graduando em Agronomia	Emancipação
Colaborador 10	Cursando Pedagogia/ Graduando em Administração	Ressignificação

Fonte: A autora, 2022.

A palavra **transformação** surgiu diante do percurso que trouxe este colaborador até aqui, pelo cenário posto a sua frente, e a partir do apoio do padrasto, decidiu fazer Pedagogia: “A minha caminhada até chegar a Pedagogia e ser um futuro profissional da educação foi bem difícil, eu nasci no interior do interior do Maranhão [...], você nascia pra ir pro manguê [...]”.

A palavra **oportunidade** surgiu quando, ao olhar em volta e se deparar com a opção de fazer Pedagogia, matriculou-se no curso: “Com muitos serás na cabeça, uma frase me chamou muito a atenção quando uma menina falou que “um cavalo nunca para na nossa frente duas vezes [...]”.

A palavra **espera** foi escolhida devido a ansiedade em estudar em contraposição a indefinição da área, o sonho inacabado de cursar licenciatura em História: “Eu nunca sonhei em fazer Pedagogia, era o último curso da minha lista, eu menospreza total, porque eu não entendia sua importância”.

A palavra **rompimento** foi escolhida devido aos discursos que

não foram internalizados, ouvidos e seguidos: “Eu era criança e sempre brincava de ser professora e aí, minha mãe dizia que não era bom ser professora, as pessoas da minha família diziam que não era uma boa profissão”.

A palavra **desbravamento** foi escolhida devido a luta travada por uma vida e oportunidades melhores: [...] meu Pai, que era distante de mim e professor em Humberto de Campos, me disse: Por que você não tenta fazer uma faculdade? Na área de educação? Eu não queria educação por que lembrava dele e não queria ser igual a ele”.

A palavra **descoberta** foi escolhida devido a Pedagogia mostrar-se para ela de uma forma intensa: “A pedagogia nunca foi minha opção de curso, nem minha primeira opção, nunca esteve ali, apesar de eu gostar muito da área da educação, meu maior desejo era ser delegada”.

A palavra **encantamento** foi escolhida devido a Pedagogia aflorar e intensificar seu amor pelas crianças: “[...] falei pra uma amiga que eu estava decidida a fazer faculdade e ela disse assim pra mim: - Pri, toda feliz, que ela é enfermeira; -Pri tens um perfil de pedagoga. Eu pensava em ser nutricionista, mas eu queria a área da educação”.

A palavra **confirmação** foi escolhida considerando o percurso que tem seguindo e das confirmações em sua narrativa, quando está em sala, diante das crianças: “Pedagogia não foi a primeira opção de curso, minha primeira experiência faculdade foi no curso de Serviço Social, onde fiz até o terceiro período em outra faculdade”.

A palavra **emancipação** foi escolhida devido a riqueza da sua narrativa e a latência em impactar na formação das crianças da sua comunidade: “[...] eu sou muito preocupado com relação às comunidades que não se desenvolvem, eu moro dentro de uma comunidade que os alunos tem que trabalhar, então começam a abandonar os estudos”.

A palavra **ressignificação** foi escolhida devido a busca pela área da educação, deixando de lado a primeira formação, no intuito de proporcionar uma melhor educação para o seu filho: “Busquei a Pedagogia [devido] a fragilidade da educação nos nossos dias, principalmente em relação ao atendimento de crianças com necessidades especiais, como é o caso do meu filho.”

Na temática *Chegou o momento do estágio supervisionado*, coube pontuar alguns aspectos, o primeiro deles foi: “o que pensam

sobre o estágio supervisionado”, uma oportunidade para os(as) colaboradores(as) refletirem sobre a disciplina Estágio I e como pensam o estágio situado no campo da licenciatura. Optamos por transcrever as narrativas dos(as) colaboradores(as), com intuito de trazer impressões pessoais sobre a temática: O Colaborador 1, ao se referir ao estágio, fez a seguinte observação: “É algo de extrema importância, visto que receber esse feedback do orientador ajuda no próprio desenvolvimento do estagiário, principalmente quando o estágio obrigatório é a primeira prática do aluno no campo.” A fala desse colaborador reflete grande ansiedade em ter suas devolutivas em relação ao estágio, vez ou outra, está junto a supervisão institucional do curso de Pedagogia, questionando sobre quando terá seu campo visitado para o acompanhamento.

A Colaboradora 2 fez uma menção interessante ao tratar sobre a teoria e prática, ou seja, a escola como cenário para a prática dos conhecimentos adquiridos nos períodos: “É o estágio obrigatório que recebe a orientação de um professor onde antes de ir ao campo, esse estagiário é levado a ter informações para entrar no campo, possui sua relevância no intrínseca em relação entre a teoria e a prática, lá, o acadêmico vai ser confrontado com seu conhecimento adquirido durante os períodos anteriores.”

A Colaboradora 3 foi bem sucinta na fala: “O estágio supervisionado é a ação da teoria aprendida na academia.” Aqui, a colaboradora reservou-se a tratar a prática como algo implícito no processo.

A Colaboradora 4 atua como professora desde 2008, em sua fala, preserva conceitos importantes como: fundamentos teóricos, experiências e confirmações: “Uma forma de você vivenciar os fundamentos teóricos que temos aprendido durante o processo de ensino superior. A experiência de campo dá um choque de realidade que muitas vezes serve pra saber se realmente você quer estar ali como profissional ou não.” Durante as rodas de conversa essa colaboradora manteve uma postura sempre segura e não se intimida diante das temáticas, se sente provocada de uma forma muito tranquila.

A Colaboradora 5 menciona o termo práxis ao referir-se ao estágio, entretanto não só ela como os(as) demais colaboradores(as) ainda necessitam de leituras nesse campo: “O estágio supervisionado

consiste em uma análise de um profissional formado tomando nota do desenvolvimento de aprendizagem na práxis”.

A Colaboradora 6 trouxe a seguinte narrativa: “É o momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido na faculdade e com certeza aprender coma prática e pegar dicas”.

A Colaboradora 7 fez uma aceção surpreendente ao referir-se ao está estágio supervisionado: “Penso é um método de avaliar bem raso, por que quando o estagiário vai para o campo de forma obrigatória, não tem a liberdade de exercer o seu papel, de ter o plano compartilhado pelo professor regente, então é muito difícil, ele fica só com a parte do cuidar, ajudar no lanche da criança, levar ao banheiro e auxiliar nas atividades.

A fala da Colaboradora 8 expressa contradição, nas rodas de conversas, sempre chegava bem depois, sai correndo da escola onde faz estágio extracurricular para está na faculdade a noite, porém não possível chegar no horário, sempre se atrasa. “Penso que o estágio supervisionado deveria ocasionar sabedoria, discernimento e ser uma experiência de grande construção de conhecimento para o estagiário, pois é o quê de imediato, ele está buscando, exemplos de bons profissionais que agreguem em sua carreira, infelizmente isso não acontece e o estágio acaba se tornando maçante e ocasionando desistências”.

O colaborador 9 não se alongou muito: “O estágio supervisionado é um ambiente onde a teoria e prática conversam entre si”. Sem delongas, este colaborador tem uma visão muito plena, entende o processo educacional do qual faz parte. Por fim, mostramos a superficialidade na fala do Colaborador 10: “O estágio supervisionado para mim é de suma importância, para uma realidade do estagiário a partir das propostas estudadas”. Sempre objetivo, este colaborador tem formação em outra área das ciências sociais aplicadas, não costuma se estender nas exposições.

Na temática *Exposição das expectativas em relação a essa nova etapa do Curso de Pedagogia*, apontamos as expectativas mencionadas durante a roda de conversa, todos fizeram questão de participar: deixar de ser professora para ser aprendiz; aprender, pois está mais ensinando que aprendendo; ser lapidada, sente que ainda faltam muitas coisas pra aprender; receber conhecimentos com as experiências; melhorar

o planejamento e o plano de aula; conseguir ter boas aprendizagens; atrelar a teoria a prática, já que em sala ficamos só na teoria; e por fim, esperar que a prática confirme a teoria.

Para Mello e Lindner (2012), em grande parte dos cursos de licenciatura o estágio está configurado em dois momentos, o de observação e o da prática de ensino propriamente dita da metade do curso para o final, os ordenamentos jurídicos que regulam o estágio nas licenciaturas, o sentido de ir a campo e pesquisar seu campo de ação docente futura, assim como o significado do estágio ao longo do currículo avançaram no sentido de que a prática se dê ao longo do curso, não apenas no momento que adentram o campo de estágio.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

No caminhar pela busca da resposta à questão norteadora colocada na introdução do estudo, percebemos que o estágio supervisionado constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IESF, tem proposto ações e atividades pertinentes no campo da formação de professores, porém nem sempre concorrem para a análise, o conhecimento e reflexão do trabalho docente. A análise das narrativas tem mostrado o quanto os(as) colaboradores(as) têm anseios e dúvidas em relação ao momento em que vão para o campo de estágio, bem como o distanciamento em relação ao Projeto Pedagógico do Curso. Até o presente momento da pesquisa, o objetivo traçado que foi o de investigar se a prática do estágio supervisionado permitiu aos discentes desenvolver relações com as teorias aprendidas ao longo do curso, está inicialmente sendo atingido na medida em que, as análises das narrativas estão apresentadas na presente pesquisa e já permitem estabelecer algumas premissas.

Tratar sobre o estágio supervisionado é sempre de fundamental importância e com o estudo em curso, podemos perceber alguns aspectos que precisam ser contemplados quando se aborda o curso e Pedagogia e a oferta dos seus estágios, como, fortalecer o currículo por meio do entrelaçamento e diálogo das disciplinas; apresentar aos discentes do curso o Projeto Político Pedagógico; trabalhar situações-problema ligadas ao contexto educacional; enfatizar conceitos de identidade docente e *práxis* para os alunos e fortalecer o corpo docente

no sentido de manter um discurso interdisciplinar, estabelecendo relação entre teoria e a prática.

A partir das análises das falas dos(as) colaboradores(as), entendemos como a Pedagogia tem estado presente de maneira intensa na forma como conduzem seus estudos e seus estágios. Entretanto, vale ressaltar que os discentes precisam de maior embasamento teórico, leitura e estudos para melhor compreensão acerca de conceitos e de documentos normativos. Os aspectos mencionados acima são apenas considerações iniciais do estudo, posto que, ainda temos um caminho longo a trilhar.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Maria de Lourdes. **Estágio e (re)significação da formação do pedagogo**. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO (IESF). **Plano de desenvolvimento institucional 2020-2024**. Paço do Lumiar: IESF, 2019.

MELLO, S. P. T. de; LINDNER, L. M. T. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>. Acesso em: 9 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?...> Acesso em: 10 set. 2022.

MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva. **O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras**. 2018. 198p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/ana%20luisa/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA COMUNITÁRIA JARDIM DE INFÂNCIA ROSA DE MAIO

SILVA, Angela Maria Leonardo

<http://lattes.cnpq.br/0476800795521365>

leonardoangela@outlook.com

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de

<http://lattes.cnpq.br/6519069509467535>

anapaularis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste resumo apresentamos resultados parciais do projeto de pesquisa “Formação Continuada dos Docentes da Educação Infantil da Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio”, desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA), que tem como objeto de pesquisa a formação continuada dos docentes da Educação Infantil que trabalham em uma escola comunitária, conveniada à Rede Municipal de São Luís/Maranhão.

Objetiva-se com esta pesquisa Analisar o desenvolvimento profissional dos docentes da escola comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio com foco na formação continuada. Faremos o estudo referente à formação continuada dos profissionais, mas sem deixar de discutir outras questões pertinentes e que refletem diretamente no trabalho pedagógico, tais como: carreira, condições de trabalho e valorização profissional. Nesta perspectiva propomos os seguintes objetivos específicos: **a)** Identificar políticas públicas nacionais e locais voltadas para a formação continuada dos docentes que trabalham em escolas comunitárias com crianças da Educação Infantil; **b)** Investigar como acontece o processo de formação continuada dos docentes da escola comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio e seus desdobramentos na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes; **c)** Analisar a formação continuada como dimensão do processo de desenvolvimento profissional dos docentes da escola Jardim de Infância

Rosa de Maio; **d)** Elaborar coletivamente uma Proposta de Plano de Formação Continuada para a escola.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, propomos como produto técnico tecnológico a elaboração de uma Proposta de Formação Continuada para a escola, tendo como ponto de partida os resultados obtidos ao longo do estudo.

Neste resumo vamos apresentar alguns resultados oriundos da revisão bibliográfica em vista da construção do referencial teórico da pesquisa e das categorias de análise que irão nortear o estudo e algumas informações acerca do perfil do corpo docente da escola pesquisada, baseada em dados empírico coletados inicialmente pelo pesquisador.

A pesquisa possibilitará aos docentes da escola comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio pensar sobre a importância da formação continuada e de como ela poderá ajudá-los no desenvolvimento profissional.

O projeto possui sua relevância no âmbito social, pois, poderá servir como subsídio para outras escolas. Para a comunidade científica deverá contribuir de alguma forma para auxiliar ou inspirar novas pesquisas acerca da formação continuada de docentes.

METODOLOGIA

A referida pesquisa é uma atividade requerida do curso de Mestrado Profissional, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo primordial do curso é a formação e qualificação de profissionais da educação para exercerem a sua profissão, assim, uma das exigências para ingresso é a comprovação de atuação na gestão ou docência na Educação Básica. Neste sentido, para obtenção do título de mestre, faz-se necessário além da produção da dissertação como resultado da pesquisa, também a elaboração de um Produto Técnico Tecnológico que será colocado em prática *in loco* da pesquisa.

Nesta perspectiva, faremos uma pesquisa aplicada, que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Através da realidade da escola em questão, queremos provocar os profissionais a voltar seu olhar para sua prática pedagógica, sua formação

e profissionalização, a pensar sobre as políticas públicas para a educação, como elas contemplam as escolas comunitárias, dentre outras questões que tange à docência como: valorização profissional, plano de cargos e carreira, condições dignas de trabalho, dentre outras.

Utilizaremos a abordagem qualitativa, onde o pesquisador entra em contato direto com a situação em estudo, ela envolve dados descritivos e enfatiza mais o processo que o produto, retratando as concepções dos participantes na pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Ela trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2021, p. 20) na realidade social. Objetivamente faremos uma pesquisa explicativa, que nos ajudará explicitar melhor o problema, através do “registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013. p. 53).

Iniciamos o trabalho de pesquisa bibliográfica acerca da temática de formação continuada dos docentes da Educação Infantil. “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS; MARCONE, 2003, p. 158). Fizemos também as primeiras aproximações com a escola, onde realizamos diálogos informais com a equipe pedagógica sobre a realização da pesquisa e na oportunidade colhemos informações sobre a formação dos docentes.

Buscaremos informações junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, sobre as ações formativas para os docentes e políticas implementadas que incluem as escolas comunitárias conveniadas à SEMED. Estaremos também recorrendo a documentos oficiais e publicações para ampliação das informações.

Coletaremos os dados através da “observação direta intensiva” (é realizada por meio da observação e da entrevista) (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 148); no qual realizaremos entrevistas com os docentes, coordenador pedagógico e gestor da escola para conhecermos melhor o perfil da instituição.

Após a coleta dos dados faremos nossas análises acerca dos mesmos, Lüdke e André (2018, p. 71) nos diz: “Analisar os dados

qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Assim, iremos selecioná-los (exame dos dados) e organizá-los em forma de tópicos de informações para melhor análise deles. Trabalharemos com todo o material obtido, tendo em vista os objetivos propostos pela pesquisa, comparando e confrontando para comprovar ou refutar as hipóteses levantadas e discorrer sobre o problema, explicando, constatando e criando indagações. Desenvolveremos as análises a partir dos indícios observados, utilizando o referencial teórico e de acordo com a estrutura metodológica traçada.

E para compor o trabalho de pesquisa, iremos construir junto com a equipe pedagógica da escola uma Proposta de Plano de Formação Continuada em encontros formativos. Iremos dialogar sobre a necessidade da elaboração de um plano de formação para que os docentes e toda a equipe pedagógica realizem encontros permanentes de estudo e pesquisa, suscitando neles a busca pelo conhecimento e desenvolvimento profissional. As referências para a escrita do documento serão: as práticas pedagógicas dos docentes, as teorias que fundamentam a formação continuada de docentes da Educação Infantil e os conhecimentos acerca da pedagogia histórico-crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estamos na fase inicial da pesquisa, assim, fizemos o levantamento bibliográfico para identificarmos autores que tratam da formação de docentes da educação infantil, bem como trabalhos acadêmicos que nos aproximam da temática de formação e trabalho docente. Nesta perspectiva organizamos um quadro de referência com os trabalhos que dialogam sobre a referida temática.

Quadro 1 - Quadro de Referência

AUTOR	ANO	TÍTULO	DISCUSSÕES E CATEGORIAS RELEVANTES
IMBERNÓN	2011	Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.	Formação docente, profissionalização docente.
PIMENTA	1997	Formação de professores: saberes da docência e identidades do professor.	Saberes da docência, Identidade do professor
NUNES; OLIVEIRA	2017	Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudanças na prática educativa	Desenvolvimento profissional docente.
SAVIANI	2005	Sobre a natureza e a especificidade da educação	Trabalho educativo. Trabalho docente
PARO	1993	“A Natureza do Trabalho Pedagógico”	Trabalho docente. Trabalho educativo
TUMOLO; FONTANA	2008	Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990	Trabalho docente.
JACOMINI; PENNA	2016	Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	Carreira, valorização profissional, trabalho docente.
GALVÃO	2020	Infância e pedagogia histórico-crítica	Trabalho docente na educação infantil.

Fonte: Elaborado pelos autores

Estamos nas primeiras aproximações com a escola, nesta experiência, através do diálogo informal com a equipe pedagógica, obtivemos algumas informações sobre a formação profissional dos docentes. A instituição possui o Projeto Político Pedagógico, mas ele não contempla o Plano de Formação Continuada. A formação dos profissionais desta instituição possui um caráter esporádico e acontece mais especificamente no âmbito individual como podemos observar no perfil (inicial) traçado da formação profissional dos docentes.

Quadro 2 – Perfil dos Docentes

NOME	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Esperança	Licenciada em Pedagogia	08 anos
Conselho	Licenciada em Normal Superior	21 anos
Paz	Licenciada em Letras e Especialista em Gestão Escolar	15 anos
Harmonia	Licenciada em Pedagogia	09 anos
Fraternidade	Licenciada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia	25 anos
Igualdade	Licenciada em Pedagogia Especialista em Supervisão e Gestão (Cursando)	16 anos
Honestidade	Licenciada em Pedagogia	23 anos
Amor	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	25 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos observar, todos os docentes da instituição pesquisada possuem formação inicial, como prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, no Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Para Imbernón (2011), as instituições responsáveis pela formação inicial

dos docentes “deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve.” (IMBERNÓN, 2011, p. 64). Ele também nos mostra que o movimento formativo vai além da aquisição de conhecimentos científicos, possibilita ainda um espaço de participação e reflexão sobre sua própria prática que está em constante transformação.

Neste sentido, entendendo a importância da formação inicial, quanto a continuada, é que as instituições educacionais deveriam fomentar espaços de formação permanente para os docentes.

Em relação às escolas comunitárias (conveniadas a SEMED), que não possuem vínculo empregatício com a prefeitura de São Luís e não lhes são assegurados: salário mensal (referente ao piso nacional), férias remuneradas, décimo terceiro salário, formação em serviço etc., como estes profissionais poderão ser valorizados, diante da negligência do poder público em promover políticas de formação e valorização que contemplem todos os docentes da educação Básica, incluindo as escolas conveniadas? Como propiciar uma educação omnilateral para as crianças pequenas, sem articular a formação inicial, formação continuada, carreira, condições de trabalho e valorização profissional? Nestas condições de precarização da educação, de que forma é possível consolidar uma formação que atenda às demandas do cotidiano escolar?

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante dos resultados preliminares alcançados até aqui, percebemos a necessidade de aprofundar a elaboração do nosso referencial teórico com estudos que abordem categorias centrais desse estudo (formação continuada, educação infantil, desenvolvimento profissional docente), articuladas à realidade concreta do docente da escola conveniada, tendo em vista a especificidade de sua condição profissional.

Compreendemos, ainda, a necessidade de maior aprofundamento sobre as políticas de formação docente no âmbito da Prefeitura Municipal de São Luís, a partir do levantamento de documentos e propostas de formação continuada para os docentes da educação infantil da SEMED de São Luís, para que possamos compor melhor a visão da realidade atual das escolas comunitárias conveniadas.

O perfil dos docentes inicialmente composto, demonstra que a formação inicial (graduação) é uma exigência para o docente assumir o trabalho com a educação infantil na escola comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio; entretanto, carecemos de dados mais específicos que contemplem a formação continuada desses profissionais.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva:** artigo a artigo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GALVÃO, Ana Carolina, (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020

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

JACOMINI, Marcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouveia de Oliveida. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Pró-posições. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMOES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudanças na prática educativa.** Edu. Pesqui., São Paulo, v. 43, n° 1 p. 65-80, Jan./Mar. 2017.

PARO, Vitor Henrique. “A Natureza do Trabalho Pedagógico”. In: FEUSP. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103 - 109, jan./jun. São Paulo: FEUSP, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidades do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 7 jul. 2021.

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

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. IN: **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE: do legal ao vivido

PAULA , Aurelice Maria de Oliveira

<https://lattes.cnpq.br/1234198191932865>

aurelice paula@gmail.com

NASCIMENTO , Franc-Lane Sousa Carvalho do

<https://lattes.cnpq.br/0959562416041369>

franclanecarvalhon@gmail.com

INTRODUÇÃO

A inquietação a respeito da formação do professor acompanha a história da educação e com a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, dada pela LDB 9394/96, a formação do professor de educação infantil também passou a ser objeto de discussão e de pesquisa, já que anteriormente cabia a este profissional apenas a tarefa de cuidar das crianças. Entendemos que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil advêm de modelos vivenciadas pelos professores no ensino fundamental e que as políticas de formação de professores, “*a priori*”, desconsideram as especificidades da educação infantil, tais práticas acabam por reduzir as particularidades do público da educação infantil, pois desconsideram as especificidades das crianças. Assim, é que a presente pesquisa pretende responder à seguinte problemática: De que forma as políticas de formação de professores atendem às necessidades da prática docente na educação infantil de Caxias-MA?

Assim, definimos como objetivo geral compreender como as políticas de formação de professores atendem às necessidades da prática docente na Educação Infantil de Caxias-MA, e como objetivos específicos: identificar as concepções de Educação Infantil presentes nas políticas de formação de professores da educação básica; caracterizar as políticas de formação de professores oferecidas para a educação infantil; analisar as políticas de formação de professores da Educação Infantil, no que concerne à formação crítico-reflexiva e elaborar, a partir das análises realizadas, um repositório digital com proposta de formação para professores da Educação Infantil que proporcione uma prática crítica e reflexiva. O aporte teórico deste estudo conta com as contribuições de

Vigotski (2004); Saviani (2007; 2017); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, entre outros.

Nossa concepção de infância está embasada numa visão de “[...] homem em suas várias dimensões, realizadas em uma revolucionária perspectiva científica: a concepção materialista dialética da história” (LOMBARDI, 2013 p. 11). É dentro desta compreensão de ser humano que conduziremos esta pesquisa, ou seja, uma visão de criança em sua ontologia humana.

ESBOÇO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: considerações da Constituição Federal/1988 ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024

A discussão em torno da organização das políticas perpassa pelas lutas de classes, forjadas nos movimentos sociais e pressupõem mudanças nos moldes de intervenção do Estado, sobre os diversos campos da constituição do Estado brasileiro, seja social, econômico e educacional. Aqui, situaremos o debate no campo educacional, a partir da CF/1988, pois este documento se constitui um marco histórico no âmbito da passagem do governo ditatorial para uma sociedade democrática, que possibilitou mudanças significativas na forma de organização da educação brasileira.

Ao situar a história do planejamento educacional no Brasil, Oliveira, Scaff e Senna (2013) afirmam que o período da ditadura militar deixou uma herança de pobreza progressiva da população, dívida externa elevada e poder estatal questionado. É nesse contexto que a CF/1988 marca a abertura democrática do Estado brasileiro. Assim sendo, em seu capítulo III, traz um conjunto de direitos e de determinações para a organização do Sistema Nacional de Educação. Nesta perspectiva, em seu Artigo 214, determina a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), quando dispõe:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio

de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas[...] (BRASIL, 1988, s. p).

Destacamos, que na oferta de Educação Infantil, a incorporação do atendimento em creches e pré-escolas às atribuições do Poder Público representa um grande passo na superação do caráter assistencialista dos programas voltados para essa faixa etária, fazendo cumprir o disposto na CF/1988, que define, no art. 208, inciso IV, que o dever do Estado com a Educação será efetivado, mediante a garantia de “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, texto dado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e que representa uma conquista para a Educação Infantil, uma vez que o texto anterior não mencionava a faixa etária.

A legislação estipula, ainda, que a oferta de educação nesse nível deve ser realizada, de forma prioritária, pelos municípios, ao lado da educação fundamental, como consta no artigo 211, parágrafo 2º da emenda constitucional nº 14/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Determina, também, os percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino pela União – 18% - e pelos estados e municípios – 25% (Art. 212).

Temos a considerar, que na década de 1990, o Brasil promulgou leis e documentos em prol da Educação Infantil, todavia o fez sob a influência da política neoliberal. Em que pese o caráter pedagógico, alguns documentos foram elaborados pelo MEC com cariz transformador, mas, em sua essência, revelam a lógica de manutenção da hegemonia das forças capitalistas. Destacamos, entre esses documentos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) – 1998, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – 2010, que norteou a prática docente até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2017 se tornar obrigatória em 2020. É nesta perspectiva que Hermida e Conde afirmam que tais políticas,

foram orientadas por fundamentos pedagógicos (pedagogia da infância) e políticos (neoliberalismo; ultraliberalismo) que propõem a continuidade das relações sociais que caracterizam a formação social e

econômica predominante reformada e não transformada - portanto, favorável à manutenção dos modos capitalistas de produção (2021, p. 155).

Com a elaboração do primeiro PNE, em 1996, cuja aprovação ocorreu somente em 2001, pela lei nº 10.172 de 09 de janeiro, com vigência de 2001-2010. Outro PNE foi aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei 13.005, com vigência para os anos de 2014 a 2024. Porém, Demerval Saviani deixa claro que “[...] a ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932” (2017, p. 64). Assim, compreendemos que tais políticas se ainda se constituem de antigas proposições que permeiam as discussões no âmbito da educacional.

Esse PNE vigente é composto de 20 (vinte) metas a serem alcançadas num período de dez anos. Cada meta aponta estratégias para serem desenvolvidas pelos entes federados. E logo na meta um, apresenta dezessete estratégias para a educação infantil. Conforme o texto, a pretensão é

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 22).

No entanto, em nosso entendimento, somente a universalização das vagas é insuficiente para a garantia de qualidade na Educação Infantil. Faz-se necessário pensar sobre a forma como essas crianças permanecerão nas escolas de educação infantil, que tipo de educação irão receber, quais são os determinantes históricos e sociais nos quais as crianças estão inseridas e quais são as propostas pedagógicas que irão orientar as práticas pedagógicas das instituições.

No que tange à formação dos professores de Educação Infantil, as estratégias oito e nove, da meta um desse último PNE, trazem em seu texto as seguintes proposições que tratam tanto da formação inicial e continuada do professor de educação infantil, estimulando a pós-graduação, articulando com núcleos de pesquisa para garantia da

elaboração dos currículos e propostas pedagógicas no atendimento da educação infantil.

É, pois, com um olhar voltado para a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico que valorize a formação humana, que passamos a discorrer sobre os modos como essa formação de professores ocorre no âmbito da educação infantil.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões em torno das políticas de formação de professores acompanha a história da educação e tem sido objeto de estudo dada a necessidade de assegurar ao professor uma prática educativa condizente com as teorias que orientam o trabalho docente, com as especificidades dos alunos e com as transformações sociais, numa perspectiva crítica e reflexiva, apoiada no conhecimento científico e na reflexão filosófica, de maneira que o professor possa compreender a prática pedagógica é, também, uma prática social.

Na educação infantil, tais experiências estão sustentadas nas culturas infantis que se manifestam principalmente através da linguagem do brincar. Porém, a incorporação da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, dada pela LDBEN 9394/96, trouxe maior preocupação com a escolarização das crianças, fazendo da educação infantil um período preparatório para o ensino fundamental, através de práticas enfadonhas que nada têm a ver com o universo infantil. Nesse sentido,

[...] a formação deve ultrapassar as técnicas e instrumentais e se estender para uma formação que possibilite o bom desenvolvimento profissional, em vista da profissionalização e construção da criticidade, pautado na responsabilidade social, política e ética”, numa perspectiva crítica e reflexiva [...] (NASCIMENTO, 2020, p. 5)

Ademais, havemos de considerar que o trabalho em torno da criança deve ser realizado considerando-a em todos os seus aspectos, como ser humano que constrói seu próprio conhecimento, a partir da relação com outros sujeitos, num processo de interação social, por

se constituírem como pessoas socialmente situadas e por fazerem parte de uma sociedade concreta. Para Vigotiski (2004, p. 65) “os instrumentos psicológicos[...] são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais[...]”.

Desta forma, as crianças se tornarão o centro do processo educativo, que segundo Gatti (2013, p.16) é um “[...] processo que se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos etc.”. Neste sentido, havemos de considerar o desenvolvimento integral da criança., salientando a importância de uma formação sólida aos profissionais da educação infantil, com a qual possam pensar nas crianças como seres humanos que estão inseridos numa sociedade de classes que valoriza a competição e o individualismo.

Nesta perspectiva, entendemos que as políticas de formação de professores devem considerar que o professor de educação infantil é um sujeito histórico, e que sua construção profissional se dá no desenvolvimento de múltiplas relações que estabelece com outros sujeitos, na apropriação de diversos saberes docentes, num processo que ultrapassa a mera reflexão sobre a própria prática. Neste sentido, Silva Júnior (2010, p.34) ressalta que

[...] formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.”

Dessa forma, os sujeitos da educação infantil serão considerados produtores de saberes; as crianças, em suas especificidades próprias da infância, e os professores, na superação de práticas educativas que favorecem a ordem hegemônica vigente.

METODOLOGIA

Para concretização deste estudo utilizaremos a pesquisa-ação, e a pesquisa narrativa. A pesquisa-ação, por ser “[...] concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986 p.14). Assim poderemos intervir na realidade pesquisada por meio da realização de grupos de estudos com os sujeitos participantes.

Quanto ao uso da pesquisa narrativa justifica-se por buscarmos “[...] uma forma de entender a experiência” (Clandinin *et. al.* 2011, p.20) em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado.

Nesta pesquisa, também será utilizado análise documental das políticas de formação de professores da educação infantil, realizadas a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação por ser o plano ainda vigente no país.

Os dados serão organizados em categorias que serão definidas a partir da triangulação das narrativas das professoras, das observações participantes, porque “[...] a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados” (RICHARDSON, 2011, p.259) e da análise documental das políticas públicas de formação de professores.

Nas pesquisas qualitativas, a triangulação “[...] tem sido utilizado como instrumento viável para validação e confronto de dados coletados em estudo de campo, qualitativos que carecem de confiabilidade e checagem, quando se trata de coletas que envolvem entrevistas estruturadas ou semiestruturadas” (NUNES *et. al.*, 2020, p. 442).

Os dados observados e as narrativas das professoras irão compor um diário de campo, tendo em vista que “[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las.” (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54) Assim, poderemos registrar, nele, os percursos, as percepções, as perspectivas, assim como o caminho vivenciado no campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que poderemos dialogar com os aspectos que foram percebidos nas observações realizadas.

Os sujeitos desta pesquisa são professoras que atuam em um Centro de Educação Infantil de Caxias-MA, que possuem formação em

nível superior ou magistério, que entraram no serviço público por meio de concurso e que tenham mais de cinco anos de experiência no ensino infantil, e que estejam em pleno exercício docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Havemos de considerar que o trabalho em torno da criança deve ser realizado considerando-a em todos os seus aspectos, como ser humano que constrói seu próprio conhecimento, a partir da relação com outros sujeitos, num processo de interação social, por se constituírem como pessoas socialmente situadas e por fazerem parte de uma sociedade concreta, sendo assim, seres pensantes e produtores de cultura própria.

Neste sentido, compreendemos que a formação dos professores de educação infantil, deverá superar a simples articulação dos saberes e práticas docentes, ou a reflexão na ação, conforme descrito nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (DNFP) - 1998. Faz-se necessário pensar uma formação na perspectiva crítico-reflexiva, que supere as práticas mecânicas e descontextualizadas e que avancem em direção a uma formação contra hegemônica, tomando a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação de uma formação pragmática que reduz o trabalho do professor.

A respeito formação dos professores de Educação Infantil, as estratégias oito e nove, da meta um do último PNE, trazem em seu texto as seguintes proposições

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014, p. 50)

Além disso, as metas que tratam da formação de professores da educação básica a nível de graduação e pós-graduação, assim como a meta que trata da valorização dos profissionais educação básica também

contempla os professores de educação infantil, pois a mesma se constitui como a primeira etapa da educação básica.

As metas 16 e 17 também tratam dos professores da educação básica, respectivamente, quanto à formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até 2024, último ano de vigência deste PNE, formação continuada em sua área de atuação que considere as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, e valorização de profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao de profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Ademais, há de se garantir ao professor uma formação articulada com prática educativa condizente com as teorias que orientam o trabalho docente, com as especificidades dos alunos e com as transformações sociais, numa perspectiva crítica e reflexiva, apoiada no conhecimento científico e na reflexão filosófica, de maneira que o professor possa “[...] garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassarem os limites de suas experiências cotidianas (ruptura)” (SAVIANI, 2007, p. 417).

Nesta perspectiva, entendemos que as políticas de formação de professores devem considerar que o professor de educação infantil (assim como o aluno) é um sujeito histórico, e que sua construção profissional se dá no desenvolvimento de múltiplas relações que estabelece com outros sujeitos, na apropriação de diversos saberes docentes, num processo que ultrapassa a mera reflexão sobre a própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que havemos de considerar o desenvolvimento integral da criança, salientando a importância de uma formação sólida aos profissionais da educação infantil, com a qual seja possível pensar nas crianças como seres humanos que estão inseridos numa sociedade de classes que valoriza a competição e o individualismo, numa perspectiva de formação mais humana.

Desta forma, os sujeitos da educação infantil serão considerados produtores de saberes; as crianças, em suas especificidades próprias

da infância, e os professores, na superação de práticas educativas que favorecem a ordem hegemônica vigente, numa dimensão de educação que respeite a criança como sujeito, pois suas aprendizagens dependem da qualidade das práticas desenvolvidas pelos professores.

Havemos de considerar ainda que temos muito a avançar na formação de professores em todos os níveis do educação básica, especialmente no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista que historicamente está construída sob a ótica do caráter assistencialista, não havendo desta maneira, necessidade de formação sólida, crítica e reflexiva aos professores que nela atuam. Isso acontece devido à formação estar desarticulada dos determinantes históricos e sociais dos quais as crianças e os professores fazem parte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. S. de; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. dos A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 26 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mai. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. MARIANI, F.; MATTOS, M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. **Revista de**

Educação Pública, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 17. jun. 2022.

HERMIDA, Jorge Fernanda; CONDE, Soraya Franzoni. Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando, 2021. cap. 7, p.155-178.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre educação numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. cap. 1, p. 7-15.

NASCIMENTO, Franc-Lane S. C. do. et. al. Formação, identidade e desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia: análise em contextos escolares e não- escolares. **Brazilian Journal of Development.**, Curitiba, v. 6, n. 3, p.13486-13500, mar. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/7816>. Acesso em: 22 dez. 2021.

NUNES, Andrea Karla F. et. al. O recurso da triangulação como ferramenta de validação de dados nas pesquisas qualitativas em educação. **Revista Fronteiras de Ciências Sociais**, Tecnológicas e Ambientais. v.9, n.3, p. 441-456, set.-dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348071044_O_Recurso_da_Triangulacao_como_Ferramenta_para_Validacao_de_Dados_nas_Pesquisas_Qualitativas_em_Educacao/link/60243b234585158939971db5/download. Acesso em: 07 jan 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectiva. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental em psicologia. In Vigotski, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A METODOLOGIA *DESIGN THINKING* E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ORIENTAÇÃO DO TCC DO IEMA

RODRIGUES, Celso Luiz
SILVA, Nadja Fonsêca da

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o uso do design thinking no TCC do IEMA e problematiza como essa metodologia repercute na formação dos professores. A pesquisa se encontra em andamento, e fora aprovada no Conselho de Ética através do Parecer: 5.695.542. Dito isso, este estudo encontra-se vinculado ao Programa Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão – Mestrado Profissional em Educação (PPGE – UEMA), sendo sua motivação atrelada ao trabalho que realizo no Instituto de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, voltado para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que envolve os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, Inovação, Empreendedorismo e *Design Thinking*. Assim sendo, este artigo está organizado da seguinte forma: sobre o contexto e o objetivo da pesquisa, o percurso metodológico, os resultados e análises e as considerações parciais.

SOBRE O CONTEXTO E OBJETIVO DA PESQUISA

A pesquisa ocorre no Instituto de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Conforme carta fundacional do IEMA o “Instituto foi criado por meio da medida Provisória 184, de 02 de janeiro de 2015, transformado na Lei N° 10.213, de 09 de março de 2015, reorganizado por meio da Lei de n° 10.385, de 21 de dezembro de 2015 e do Decreto N° 31.761, de 20 de maio de 2016 (2018. p. 15)”. Trata-se de um instituto que oferta o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional de formação integral em tempo integral.

Em 2018 o IEMA possuía 243 estudantes aptos para o estágio. Este quantitativo em 2022 se aproxima dos 3 mil alunos. Como colocar estes alunos no campo do estágio em um estado com poucas empresas e indústrias? Como resposta a esta questão, surgiu o TCC. Entretanto,

a instituição optou por um TCC que gerasse um protótipo. Em 2019, o IEMA conseguiu concebê-lo, conforme a figura abaixo:

Figura 1 – Infográfico do TCC



Fonte: Manual do Estágio e TCC (2018)

Este infográfico sinaliza que o estudante deverá problematizar um dos 17 ODS (Objetivos de desenvolvimento sustentável) 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*.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de impacto social, pois aborda 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. Ou seja, temas relacionados diretamente à realidade do estudante do IEMA. Diante disso, pontuamos que este TCC envolve a necessidade da compreensão dos ODS e, principalmente, as fases que envolvem o *Design Thinking* como ideação, Mínimo Produto Viável (MVP) e prototipagem e requer a necessidade de formação dos professores.

Considerando que tal preparação é promovida pelo IEMA, foi despertada a curiosidade de investigar como se dá essa abordagem na formação do professor. Eis o objeto deste estudo. Para Gil (2002, p. 18), aquele que se propõe a pesquisar, o faz por não ter resposta suficiente ao problema levantado: “a pesquisa é requerida quando não se dispõe

de informação suficiente para responder ao problema”. A pesquisa terá como *locus* uma das escolas do IEMA, que são denominadas de IEMAs Plenos. Para tanto, se elaborou a seguinte questão norteadora: considerando o uso do *Design Thinking* no processo de orientação do TCC, como se dá essa abordagem na formação do professor?

SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder à questão acima, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1. Investigar as dimensões do TCC do IEMA;
2. Pesquisar a formação do professor no Brasil e o processo de formação continuada no IEMA;
3. Mapear o estado de conhecimento sobre a formação de professores e o *Design Thinking*;
4. Examinar a concepção de educação integral do IEMA;
5. Compreender a repercussão do *Design Thinking* na Formação professor;
6. Desenvolver a Plataforma de Orientação para TCC.

A pesquisa em questão adotou uma abordagem qualitativa. Para Minayo *et al.* (2013, p. 18),

a pesquisa qualitativa responde às questões particulares. (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. 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). Em nossa compreensão, a criação da plataforma virtual passa pelo coletivo dos professores do IEMA, sendo esta a razão de adotar tal metodologia.

Para Minayo *et al.* (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa possui

três fases, na seguinte ordem: fase exploratória, pesquisa de campo e análise de dados empíricos e documental. A primeira fase se relaciona ao projeto de pesquisa, seu escopo, objetivos, objeto e delimitações e escolhas dos instrumentos de coleta da pesquisa. A segunda etapa consiste na entrada no campo de pesquisa com base na etapa anterior. O terceiro momento diz respeito às análises de dados gerados na segunda etapa, conforme referencial do projeto.

Com base neste protocolo, a pesquisa ocorre em três fases interligadas. A primeira fase, exploratória, no qual se desdobrou em três etapas: inicialmente ocorre um resgate sobre o TCC desenvolvido no IEMA e suas dimensões (ODS, Inovação e empreendedorismo). O segundo momento investigou o processo de formação continuada no IEMA. Ainda nesta fase, foi investigado o Estado de Conhecimento sobre o *Design Thinking* e a formação de professores. 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 última etapa da fase exploratória investiga a educação integral em seus aspectos teóricos e seu contexto dentro do IEMA.

A segunda fase, a pesquisa de campo, irá ocorrer mediada pela formação *Facilitação em Design Thinking: TCC Baseado em ODS, Inovação e Empreendedorismo*. O curso será ministrado com carga horária de 40 horas e terá como público professores de 13 IEMAs Plenos: Gonçalves Dias, Bacela Portela, Itaqui-Bacanga, São Luís-Centro, Rio Anil, Axixá, São José de Ribamar, Bacabeira, Coroatá, Santa Inês, Cururupu, Timon e São Vicente Férrer. Essa formação será promovida em parceria com a Escola de Governo do Estado do Maranhão (EGMA). Deste universo, se optou em trabalhar com o IEMA da região do Itaqui-Bacanga com um total de 7 professores.

A terceira fase irá ocorrer a coleta de dados e, em sequência, a análise. A coleta de dados acontecerá 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). As análises dessa etapa terão por base os estudos Bardin (2011). A quarta fase trata-se do desenvolvimento da Plataforma Tecnológica para formação de professores com foco na orientação do TCC que se encontra baseada na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009², que define que o trabalho de conclusão de curso poderá ser apresentado em diversos formatos.

SOBRE RESULTADOS E ANÁLISES

Dos 6 objetivos apresentados na seção anterior, 4 já foram realizados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Status dos Objetivos

OBJETIVOS	STATUS
1. Investigar as dimensões do TCC do IEMA;	Realizado
2. Pesquisar a formação do professor no Brasil e o processo de formação continuada no IEMA;	Realizado
3. Mapear o estado de conhecimento sobre a formação de professores e o Design Thinking;	Realizado
4. Examinar a concepção de educação integral do IEMA;	Realizado
5. Compreender a repercussão do Design Thinking na Formação professor	A ser realizado
6. Desenvolver a Plataforma de Orientação para TCC.	A ser realizado

Fonte: Autor, 2022.

Estes objetivos se transformaram em capítulos da dissertação. A seguir, iremos apresentar os resultados dos 4 primeiros objetivos.

No primeiro capítulo se buscou problematizar as dimensões do TCC do IEMA, a saber: ODS e o *Design Thinking*. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é uma iniciativa das Organizações das Nações Unidas – ONU, sendo que tal iniciativa fora assinada por mais de 200 nações. Segundo a ONU (2022) “os ODS são um apelo global

² Esta portaria foi revogada pela portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017. A nova portaria versa também sobre o doutorado profissional.

à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade”

Para Boff (2016), a concepção de desenvolvimento sustentável carrega consigo uma contradição, pois o desenvolvimento no contexto do capital não permite que esse modo de produção seja sustentável. Para este autor, o desenvolvimento e a sustentabilidade obedecem a lógicas que se contrapõem. Logo os ODS, trazem consigo esta contradição.

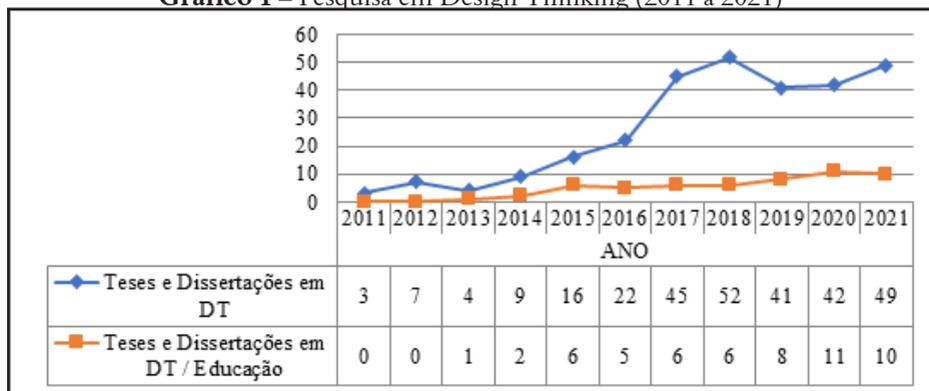
Outra dimensão trabalhada foi o *Design Thinking*. Para Brown (2020), o *Design Thinking*, é “uma abordagem criativa e focada na resolução de problemas e no ser humano, propicia a descoberta de soluções novas e mais eficazes” (p. 7). Britto (2018) pontua que o *Design Thinking* “é considerado um processo para resolução de problemas complexos, desenvolvido colaborativamente no humano” (p. 64). Para Candau (1983), a adoção dos métodos de ensino e os meios de ensino devem possuir, além da dimensão técnica, uma dimensão humana e político-social. Pischetola e Miranda (2021) corroboram com este posicionamento de Candau, quando chamam a atenção ao reducionismo das metodologias ativas como panaceia para todos os problemas da aprendizagem do estudante. Portanto, a desconfiança sobre os ODS e as metodologias ativas surgem como aspectos de significância e que devem constar nas escolhas do IEMA, mas essa adesão não deve ser feita sem a devida criticidade.

Em ato contínuo ao capítulo anterior, se discutiu o estado do conhecimento sobre *Design Thinking* na Formação de Professores. Para proceder a seleção das teses e dissertações, foram feitos os seguintes questionamentos: Existem pesquisas (Teses e dissertações) catalogadas sobre o *Design Thinking* no Brasil? Quando surgiram as primeiras pesquisas sobre este tema? Das teses e dissertações desenvolvidas, quais se relacionam com a educação? Ou seja, quais pesquisas relacionaram o *Design Thinking* com a educação? Destas pesquisas, quais trabalharam a formação de professores?

Estes questionamentos ajudaram a definir critérios de inclusão ou exclusão em nossa pesquisa. Desta forma, adotou-se como critério de inclusão: Teses e dissertações desenvolvidas no período de 2011-2021 no Brasil; Pesquisas que envolvessem, em seu título, *Design Thinking* e a

Educação. Estes critérios também acabaram por definir a base de dados de busca destas pesquisas, a saber: Da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Após a adoção destes critérios de seleção, acrescentou-se um derradeiro critério de modo a se aproximar do nosso objeto de estudo. Assim, foram selecionadas, para análise, pesquisas cujo objeto de pesquisa envolvesse “*Design Thinking* e Formação de professor/formação continuada.” Segue abaixo o resultado da investigação:

Gráfico 1 – Pesquisa em Design Thinking (2011 a 2021)



Fonte: O autor, 2022.

Destas 290 (duzentos e noventa) pesquisas, quantas se relacionam com a Educação? Conforme revela o gráfico, 55 (cinquenta e cinco) investigaram a relação do *Design Thinking* com a Educação, ou seja, das pesquisas sobre o *Design Thinking*, 18,97%, sendo que destas, 6 investigaram sobre a formação do professor e o *Design Thinking*, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Pesquisas Design Thinking e formação de professores.

ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
2016	Universidade Federal de Pernambuco	Design/Educação: a discussão de uma proposta de dispositivo web com base no Design Thinking Canvas voltado à formação de professores	Erika Simona dos Santos Ferreira
2017	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	A Formação Continuada De Professores: O Design Thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na Educação Básica	Carla Spagnolo
2018	Universidade De São Paulo	Design Thinking: Metodologia Inovadora para a Formação Docente em Enfermagem	Fernanda Letícia Frates Cauduro
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Contribuições do Design Thinking para a formação a docente: planejamento de atividades de ensino a aprendizagem	Roseli Maria Gonçalves Monteiro Britto
2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Design Thinking como metodologia para a formação continuada dos professores de Matemática	Juliana Lacerda da Silva Oliveira
2021	Universidade Nove de Julho	O Design Thinking e as tecnologias digitais para a formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa	Ronaldo Lasakoswitsck

Fonte: O autor, 2022.

Após o estudo sobre o estado de conhecimento, a pesquisa avança para o terceiro capítulo, que contextualiza o TCC no IEMA e na sua proposta de educação integral. Assim, o objetivo deste capítulo é destacar os meandros da educação integral e da educação profissional e tecnológica no Brasil. Neste tópico foram trabalhadas as seguintes

seções: A concepção do trabalho como princípio educativo; A educação integral no IEMA.

Na primeira parte, tratou-se sobre a concepção do trabalho como princípio educativo. Ou seja, o trabalho em sua concepção ontológica, no contexto do capital e nos seus desdobramentos na educação. A segunda seção é, a rigor, uma continuidade da primeira, uma vez que foram discutidas as consequências do trabalho na educação e como esta se torna dual. Este conceito de educação dual se encontra relacionado com a própria divisão da sociedade. Para Manacorda (2010, p. 96), “a divisão do trabalho (...) tornou-nos obtusos e unilaterais. Esta divisão de classe também se reflete na educação: uma formação para os filhos dos trabalhadores e outra para os dirigentes da sociedade”. Saviani (2007, p. 138) corrobora com essa visão de Mancorda quando afirma que o “ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo”. Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011) afirmam o esforço de superação dessa educação dual desembocará na educação integral como travessia rumo a uma politécnica. Eis o contexto do IEMA, enquanto uma instituição que tem a educação integral como base.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente 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 cinco movimentos: o primeiro compreende o contexto que é gestado o problema; o segundo tratou de investigar as pesquisas que relacionam o *Design Thinking* e a formação do professor; o terceiro movimento investigou a educação integral como base para o TCC; em quarto, se debateu os caminhos metodológicos desta pesquisa; por fim, o quinto e último movimento discutiu o produto técnico tecnológico que se pretende desenvolver com apresentação do esboço do produto

A pesquisa é viva. Ao longo dela, a investigação nos revelou que o mote principal são as ODS, pois são elas que suscitam o problema. Portanto, cabe ao *Design Thinking* estabelecer os caminhos para solução dos problemas ambientais, sociais e políticos os quais alunos e professores enfrentam em sua realidade.

Por outro lado, as dimensões escolhidas pelo IEMA para compor o TCC foram problematizadas e os ODS e *Design Thinking* possuem suas contradições, que precisam ser problematizadas pela instituição. Já que, como dito, o desenvolvimento e a sustentabilidade são contraditórios. Para escapar de tal contradição, seria o caso de adotar o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano como linhas de pesquisa dos alunos para o TCC?

Já em relação ao *Design Thinking* a essa discussão, concordamos com Candau (2020), que nos diz ser da natureza da educação adotar novas linguagens e mídias, pois estas se fazem no tempo histórico. Porém, a autora chama atenção afirmando que tal adoção ocorra para além da técnica e que “envolva a sociedade, teoria/prática, conteúdo/forma, técnico/político, ensino/pesquisa” (p. 24). Tal concepção deverá ampliar a visão do docente. Portanto, adoção do *Design Thinking* passa pela reflexão de Candau para que a técnica venha a ser usada com as dimensões humana, política, ambiental e multicultural.

Dessa maneira, é inegável o esforço do IEMA em relacionar os conteúdos escolares à realidade do aluno. Pois no manual do TCC é possível encontrar esta afirmação: “o estudante do IEMA deverá ser estimulado a resolver problemas do mundo que o rodeia (...)” (IEMA, 2019, p 16). Para Paulo Freire, existe a necessidade de relacionar os conteúdos escolares com a realidade do estudante.

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (p. 15)

Tal relação deverá se vincular a formação de professores, o qual deverá ficar atento aos saberes dos alunos e como estes saberes se encontram contextualizados na vida do estudante, pois, para Freire (1996) “pensar certo coloca o professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (p. 15)

As críticas, ora realizadas, chamam a atenção para a tensão constitutiva do processo educacional em não aceitar verdades prontas e por isso mesmo sem direito a crítica ou de modo inverso, ficar restrito a crítica sem a devida intervenção. A reflexão perante tal prática, constitui um processo dialético no qual a realidade é observada, refletida com e devida intervenção para assim alterar a realidade atual.

A fase seguinte desta pesquisa terá como objetivo investigar a formação dos professores fazendo uso de questionários, análises dos dados coletados com base nos referenciais desta pesquisa e o desenvolvimento do produto técnico-tecnológico.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-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: Papirus. 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 CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: implicações nas práticas pedagógicas no ensino de Matemática na Unidade Integrada Augusto Cury no município de Alto Alegre do Maranhão – MA

SILVA , Dayvane Oliveira da

<http://lattes.cnpq.br/3100059384737194>

dayvane@hotmail.com

COIMBRA, Leonardo José Pinho

<http://lattes.cnpq.br/5474276294927880>

Leonardo.coimbra@ufma.br

INTRODUÇÃO

Não existe como falar em educação sem mencionar o papel do professor, papel este que está intimamente ligado ao processo formativo, que vai desde as formações iniciais até as formações continuadas. Considerada como parte essencial no processo educacional, as formações continuadas, segundo Libâneo (2004) são como uma extensão das formações iniciais, dessa forma devem contribuir para que os professores sejam além de transmissores de conhecimentos, mas que possam promover através de sua práxis uma educação crítica e reflexiva. Nesse contexto estudaremos as formações continuadas para a Educação Matemática.

O campo de conhecimento da Matemática e sua crescente importância no cenário científico incita reflexões derivadas da prática em sala de aula, uma vez que levar o ensino de matemática de forma a efetivar a aprendizagem é algo desafiador para os professores que, no geral, não conseguem construir aportes metodológicos de transmissão deste conhecimento a ponto de romper com os paradigmas de um tipo de mito de inacessibilidade desta disciplina. (SILVA, 2008). Dessa forma estudar as formações continuadas para a Educação Matemática, é uma necessidade e um caminho capaz de trazer melhorias ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica.

A pesquisa norteia-se pelas seguintes questões: Em que medida a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os aspectos culturais, teórico-metodológicos e epistemológicos, podem contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da matemática na Unidade Integrada Augusto Cury de Alto Alegre do Maranhão? Quais as concepções dos docentes de anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação de professores para a Educação Matemática vivenciadas na Unidade Integrada Augusto Cury de Alto Alegre do Maranhão? Quais pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos, bem como os conteúdos, metodologias exigidas, planejadas e desenvolvidas, orientam a práxis educativa docente e os documentos legais da proposta curricular para a Educação Matemática no município de Alto Alegre do Maranhão?

Buscando responder essas questões objetivamos, compreender em que medida a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os aspectos culturais, teórico-metodológicos e epistemológicos que implicam em suas práticas pedagógicas, pode contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem de matemática na Unidade Integrada Augusto Cury de Alto Alegre do Maranhão.

Como objetivos específicos temos: Analisar as políticas oficiais de formação continuada em Educação Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando os documentos oficiais e as estratégias efetivas realizadas pela SEMED de Alto Alegre do Maranhão; Analisar os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos, bem como os conteúdos, metodologias exigidas, planejadas e desenvolvidas que orientam a práxis educativa docente; Analisar os desafios vivenciados pelos professores da Unidade Integrada “Augusto Cury” do município de Alto Alegre do Maranhão, no que se refere à formação continuada para Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FORMAÇÕES CONTINUADAS: da LDBEN a BNC-Formação

O Conceito de formação, de maneira geral, está ligado ao ato de “formar”, “criar”, “constituir”. No campo da educação, continua a assumir esses significados, porém de uma forma mais específica, se relacionando diretamente a formação do indivíduo como ser social, que

precisa se desenvolver para ser parte de uma sociedade que demanda ações, reflexões e atitudes perante o meio que está inserido. Ainda no campo educacional as formações tomam duas dimensões, a inicial e a continuada. Tomaremos a formação continuada como base para nossos estudos.

Nos últimos anos a educação passou e vem passando por profundas transformações que implicam desde a formação do estudante até a formação do professor. Exemplo disso foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que define competências e habilidades para os estudantes (BRASIL, 2017), e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1). Antes de aprofundarmos as discussões em torno desses documentos, precisamos compreender como as formações continuadas são vivenciadas e como chegamos até essas diretrizes estabelecidas e levadas até os professores, com um discurso de melhoria da qualidade da educação.

Gatti (2008) já sinalizava o fenômeno que vivemos na atualidade quando nos referimos ao termo “educação continuada”, ela deixa claro que é difícil trazer um conceito para esse termo e que existe “Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57), se caracterizando nas mais diversas ofertas e pelos mais diversos profissionais que hoje encontram a escola de portas abertas para entrarem e se intitularem “formadores”. Gatti (2018) ainda esclarece o surgimento desse fenômeno em torno das formações continuadas, dizendo que:

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2018, p. 58).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96), traz em seu artigo 67, inciso II a garantia da oferta das formações continuadas que deverão ser ofertadas pelo sistema de ensino como, “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL,1996, p. 26). Ainda na LDBEN temos referência a educação continuadas como meio de capacitação para o mercado de trabalho, “Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL,1996, p. 31), reforçando mais uma vez a educação como instrumento mercadológico.

Pires e Cardoso (2020) fazem uma reflexão sobre o golpe de Estado em 2016 em nosso país, mostrando que foi uma ação além de um *impeachment*, principalmente para a educação que a partir de então retoma velhas políticas educacionais vividas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Com o golpe veio a retomada de uma educação pautada na pedagogia das competências, que já haviam sido superadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e é retomada pela BNCC e a BNC – Formação.

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2008, p. 437).

Seguindo a pedagogia das competências, é que se configuram as formações continuadas no atual cenário educacional em nosso país, com isso se tem formações que possuem bases no ato de ensinar os professores a reproduzirem metodologias de ensino, que não consideram o contexto social que a escola está inserida e muito menos as particularidades que envolvem todo processo de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De acordo com Carvalho (2009. p.45) “o conhecimento matemático faz parte do patrimônio cultural da humanidade, porque possui características e procedimentos próprios que também tem evoluído no contexto de outras ciências”, a matemática é uma das mais antigas ciências e tem ultrapassado anos e se mostrado cada vez mais utilitária na evolução da humanidade. Como disciplina do currículo da Educação Básica, a Matemática tem se destacado como uma das mais difíceis e importantes na formação dos educandos.

A Matemática ainda é tomada por muitos como uma disciplina exata, infalível e de difícil compreensão, onde poucos possuem a capacidade de aprendê-la, esse fato desfavorece o processo de ensino aprendizagem nas escolas, onde a maioria dos alunos tem certa repulsa por essa disciplina que é tão importante e presente na vida de todos. Santos (2017) destaca que nas décadas de 1980 e 1990 se iniciou no Brasil um movimento de educadores que buscavam promover um ensino de Matemática contextualizado com foco no lúdico e na resolução de situações-problemas, é exatamente nesse movimento que os novos moldes do ensino de matemática têm se pautado ao longo dos anos.

Apesar desse movimento na busca por um ensino de matemática que tivesse significado na vida do aluno e que rompesse com as barreiras impostas pelos livros didáticos, não têm-se observado grande evolução na prática do professor que ensina matemática, isso se afirma pela própria estrutura curricular dos cursos de graduações desses profissionais, que quando são formados especificamente em Matemática, tem em sua formação inicial uma grade de disciplinas quase que exclusivamente baseadas na resolução de cálculos, e quando são formados em Pedagogia, que é o caso dos professores dos anos iniciais, estudam durante toda a graduação apenas duas disciplinas voltadas para a área da matemática.

Essas particularidades das formações iniciais dos professores de matemática reforçam ainda mais a necessidade de formações continuadas direcionadas a Educação Matemática.

[...] formação continuada no campo da Matemática deve colocar os professores em contato com tendências pedagógicas que proporcionem novos fazeres pedagógicos, tais como: resolução de problemas;

modelagem matemática; etnomatemática; história da Matemática e investigações matemáticas. Nesse sentido, entendemos que necessitamos de propostas de formação que busquem superar a dicotomia entre teoria e prática, que reconheçam os professores como trabalhadores que produzem conhecimento. Nesse contexto, concebemos o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional e não como um sujeito passivo diante de formações prescritivas e esvaziadas de sentido. (SANTOS, 2017, p. 35).

Com a BNCC o ensino de Matemática passa a ter como foco de ensino o desenvolvimento de competências e habilidades pré-determinadas, que na verdade visam preparar os alunos para lograrem êxito nas avaliações externas e que funcionam como balizadoras da qualidade da educação de nosso país. As formações continuadas para a Educação Matemática, são carregadas de metodologias que buscam contemplar essas competências e habilidades, deixando dessa forma de contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos e promovendo uma formação que anda lado a lado com o sistema capitalista.

Pietro Paolo (2002, p. 34) fala da necessidade de “[...] discutir os currículos de Matemática prescritos para a escola básica”, nesse processo de formação dos professores. Isso permitirá pensar em formações continuadas voltadas para Educação Matemática de forma a contemplar o processo de ensino-aprendizagem para além da aquisição de competências e habilidades.

METODOLOGIA

O estudo a ser realizado durante todo o processo da pesquisa terá como base o Materialismo Histórico, usaremos como categorias analíticas a formação continuada dos professores para o ensino de matemática, as concepções sobre formações continuadas, os documentos e as estratégias que alicerçam as formações continuadas. O campo de estudo será a Unidade Integrada “Augusto Cury”, uma escola pública municipal do município de Alto Alegre do Maranhão. Esta escola oferece a comunidade local apenas os anos iniciais do ensino fundamental, sendo composta atualmente por 12 salas de aula, em seu

quadro de professores possuem 12 professores distribuídos da seguinte forma: 1 professor no 1º ano, 2 professores em turmas de 2º ano, 2 professores nas turmas de 3º ano, 4 professores nas turmas de 4º ano e 3 professores nas turmas de 5º ano.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, que é definida como “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”. (GOLDENBERG, 2015, p. 14). Quanto à natureza a pesquisa possui uma natureza aplicada, quanto aos objetivos da pesquisa, evidencia-se seu caráter exploratório, que segundo Gil (1999, p. 43) “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, uma definição que corrobora com todos os objetivos almejados para esta pesquisa.

As etapas da pesquisa são: seleção e definição das fontes documentais; descrição e levantamento do conteúdo, e análise e interpretação dos dados. A proposta de estudo aqui apresentada, por pautar-se em objetivos que perpassam pela produção do saber de docentes e discentes nas aulas de Matemática, exige um estudo bibliográfico, bem como um método da pesquisa participativa, análise de documentos oficiais, uso de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. Destacamos que a pesquisa está aguardando o resultado da análise do Comitê de Ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As leituras nos permite perceber que as formações continuadas estão realmente carregadas por esse discurso da atualização e da renovação, citado por GATTI (2018), discursos esses que nada mais são do que os anseios do sistema neoliberal que estamos inseridos, e onde a educação está cada vez mais voltada a formar pessoas para o ingresso no mercado de trabalho. Isso tudo caracteriza formações continuadas vazias, aligeiradas, que pouco contribuem com a práxis docente e que servem somente como título para o currículo.

O modelo de educação exposto na LDBEN é claramente um modelo de educação pensado em prol do sistema capitalista, e após 23 de sua criação, a educação reforça cada vez mais esse caráter neoliberal,

com o estabelecimento da BNC – Formação, que veio como um meio de atender o que a BNCC propõe. Esses dois documentos conversam entre si e se alinham quanto as propostas de desenvolvimento de competências e habilidades voltadas especificamente para docentes e discentes, se alicerçando na pedagogia das competências e alinhando dessa forma o currículo as subjetividades do neoliberalismo.

Ainda fazendo uso das colocações de Pires e Cardoso (2020), essa pedagogia das competências para a formação de professores, busca de certa forma “[...] governar as práticas dos professores, determinando conteúdo e regras para atuação deles” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 79) e levando-os a “[...] aderir em sua prática profissional à formação de recursos humanos em detrimento da formação de sujeitos”. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 79).

As formações continuadas como mostradas nesses documentos, possuem caráter meramente instrumentalizado, com foco em transmitir metodologias que atendam as demandas das avaliações padronizadas que se propõem a aferir a qualidade da educação. Albuquerque (2020), fala dos “modismos pedagógicos”, que é exatamente essa enxurrada de novas metodologias prontas que chegam até os professores, sem a devida reflexão de suas finalidades e significados. Existe um esvaziamento teórico em detrimento do “saber fazer”, colocando o professor como mero reproduzidor de práticas prontas em sala de aula.

Na perspectiva desses “modismos pedagógicos” é que as formações continuadas para Educação Matemática tem se revelado, insturmentalizando o processo de ensino, com metodologias que chegam prontas até o professor, com foco apenas em desenvolver as competências e habilidades que determinaram como essências e que simplesmente reduzem o ensino de Matemática a preparação do aluno para resolução das avaliações externas. O ensino de Matemática deve promover no aluno muito além das competências e habilidades previstas na BNCC, ele deve contribuir no desenvolvimento de um espirio critico e investigativo, de forma que contribua com a emancipação e autonomia dos educandos, para que possam ser mais que números da população que estão inserido, mas que sejam participante ativos na tomada de decisão do meio em que vive.

Para que o ensino de Matemática possa promover os aspectos citados a cima, se faz necessário a discussão do currículo de matemática,

proposto por Pietropaolo (2002), com isso as formações continuadas poderão ser pensadas e elaboradas de forma a realmente contribuir com um ensino que seja mais que a reprodução de metodologias prontas, levando o professor a pensar na sua práxis e assim escolher e executar as metodologias que contemplem as reais necessidades de aprendizagens de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pensar em uma Educação que transforma e emancipa é se dispor a pensar em todos os processos que permeiam o campo educacional, e temos na proposta desta pesquisa um estudo voltado para um dos principais processos do campo educacional, que é o processo formativo continuado. Pensar as formações continuadas na busca de promover uma Educação Matemática que ultrapasse a mera resolução de cálculos é está também promovendo uma educação crítica e reflexiva para docentes e discentes.

Os primeiros documentos estudados para essa pesquisa, mostram o regimento das formações continuadas voltadas ao ato de capacitar os estudantes para o mercado de trabalho, evidenciando os anseios do neoliberalismo. As formações continuadas pela ótica da BNC - Formação, nada mais são que formações carregadas de metodologias esvaziadas de teoria em detrimento da prática, colocando em evidência o “saber fazer” e a “pedagogia das competências”.

As leituras e análises feitas até aqui nos permitem perceber que as formações continuadas precisam passar por profundas transformações, para que se tenha dentro das escolas professores que promovam uma educação para além do capital.

Apesar da importância da Matemática na formação do aluno, ainda se percebe muitas lacunas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando o processo formativo do professor é baseado na instrumentalização de metodologias que acaba por esvaziar o conhecimento matemático, e reduzindo seu ensino ao desenvolvimento de aprendizagens com foco nos sistemas de avaliações.

Devido o andamento da pesquisa está em sua fase inicial, os objetivos propostos ainda não foram contemplados. Desta forma estamos aguardando a aprovação do Comitê de Ética para dar continuidade as etapas da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Política de Formação Continuada de Professores em municípios maranhenses: uma análise da implementação.** Formação de Professores/Contextos e Vivências. São Luis: EDUEMA, 2020, 296p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, 2019.

CARVALHO, Dione Luckesi de. **Metodologia do ensino da matemática.** São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Angelina Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

PIETROPALO, R. C. Parâmetros curriculares de matemática para o ensino fundamental. *Educação Matemática em Revista*, v. 6, n. 11a, p. 34-38, 2002.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

SANTOS, Marilene Xavier. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam Matemática e construções de práxis pedagógicas**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, R. D. **A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais**. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4034/1/arquivo3617_1.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

O DISCURSO HETERONORMATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR: uma análise nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Caxias, Maranhão

GOMES, Fernando Lucas da Silva

<http://lattes.cnpq.br/5395264426192880>

fer.lucas20@hotmail.com

SILVA, Jackson Ronie Sá da

<http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

prof.jacksonronie.uema@gmail.com

INTRODUÇÃO

A imposição de padrões esteve rotineiramente presente durante a minha passagem pela Educação Básica, mas entre todos os elementos que rodeavam a exigência do “aluno ideal”, o discurso heteronormativo era o que acionava em mim um desconforto e uma constante vigilância sobre minhas próprias performances. Ao chegar na graduação, percebi no estágio supervisionado dos anos iniciais o mesmo controle pautado na norma heterossexual que classificava os alunos como errôneos, estranhos e até mesmo abjetos. Observando determinadas leituras, encontrei nos estudos Pós-Críticos o respaldo para dialogar com essas experiências vividas anteriormente.

Realizando aprofundamentos teóricos, foi percebido que o estranhamento do diferente surge quando os resultados se apresentam contrários aos que foram esperados. Como relata Ribeiro (2014, p. 124), “ao instituir e demarcar o que é normal e aceito nesse espaço, a instituição escolar produz classificações e demarcações de anormalidade”. Tais definições, embasadas nos aspectos vivenciados anteriormente, despertaram a percepção que ocorre uma elevação da heterossexualidade, que ao ser colocada como superior, automaticamente não reconhece como verdadeiras e válidas expressões, comportamentos e outras manifestações de performances que fogem a ela.

Entendendo a escola como instituição social de promoção da educação e compreendendo que o currículo escolar tem possibilidades de ser marcado como um instrumento de poder, na busca pela garantia do

consenso e obtenção da hegemonia (SILVA, 2007), a sala de aula pode se apresentar como excludente, normativa e operando sob marginalizações. Evidenciar a problemática da heteronormatividade pode fazer emergir contribuições que resultarão em uma educação potencializada pela não padronização de sujeitos e conseqüentemente mais harmônica. Com isso, a pesquisa é movida pela seguinte problemática: Como o discurso heteronormativo circula em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Caxias, Maranhão?

Dessa maneira, o objetivo deste estudo se constitui em analisar o discurso heteronormativo produzido em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Caxias, Maranhão. Sendo os objetivos específicos: identificar as ações heteronormativas produzidas nas escolas objeto de investigação; descrever como os discursos heteronormativos operam na prática docente e no interior da escola; compreender o discurso heteronormativo nos documentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizados pelas escolas objeto de investigação. Por meio dos resultados obtidos na pesquisa, se desenvolverá uma proposta pedagógica a ser divulgada em formato de *e-book* didático-pedagógico afim de orientar o docente em relação a heteronormatividade.

HETERONORMATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Antes de iniciarmos o diálogo a respeito do discurso heteronormativo no contexto escolar, se faz necessário compreendermos primeiramente seu conceito. Para Miskolci (2009), o termo surgiu em 1991 através de Michael Warner e corresponde ao modo de como a sociedade está pautada, estimulando a afirmação de um modelo único de organização baseada na binariedade de masculino e feminino.

No que se refere a etimologia, podemos perceber em sua constituição as palavras: hetero, que se refere a elementos não semelhantes, e normatividade, que se origina da palavra norma, remetendo um modelo de regulação. Sendo assim, o termo heteronormatividade pode ser entendido como um parâmetro regulador da heterossexualidade, que vai averiguar múltiplas questões, como desde o tom de voz dos sujeitos, até o modo como se vestem.

Entretanto, a heteronormatividade ultrapassa os elementos

relacionados a atração do sexo oposto. Para Junqueira (2013), mesmo que aceite as relações homoafetivas, ela impõe discursos, valores e práticas que a heterossexualidade recai como expressão do gênero, e deve ser vivenciada a todo momento, como único modelo reconhecido aceitável. Com isso, tendo em vista que a escola pode refletir certos aspectos sociais para seu âmbito, determinados instrumentos podem atuar como reforço da heteronormatividade.

Com a realização dos estudos teóricos, ainda foi possível averiguar a maneira como a heteronormatividade se apresenta nas instituições escolares. Louro (2014, p. 83) aborda que “a separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições”. A partir do momento que acontece um rompimento da fronteira de gênero criada, com meninos invadindo “espaços” femininos e vice-versa, a escola tende a realocar os alunos. O processo heteronormativo não permite que tal convívio se efetive, pois através dele a construção de indivíduos masculinos e femininos, carregados de estereótipos heterossexuais, poderia ser comprometida.

Contudo, a heteronormatividade no ambiente educacional não se restringe a prática do distanciamento entre alunos, sendo efetivada através de outras ferramentas, podendo recair sobre aspectos considerados passivos. Miskolci (2014, p. 80) reflete que “o silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônico”. Ao manter ausente o diálogo sobre sexualidades plurais na sala de aula, conseqüentemente omite a existência dessas expressões, não considerando válidas. Sinalizando ainda que tais ações podem fazer parte de um processo intencional, com o intuito de fortalecer que determinadas manifestações não sejam realizadas.

Os estudos investigativos relacionados a heteronormatividade e a educação também propiciaram uma discussão sobre os documentos que integram as salas de aula no âmbito educacional:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de

dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres (LOURO, 2014, p. 74).

Como visto, os livros são documentos alimentados de referências heteronormativas, e a partir da afirmação da autora, é notável que a identificação deste discurso acontece por meio de diferentes esferas, impressas através de um reforço social contínuo. A seguinte compreensão ainda nos leva a pensar nos demais documentos que compõe a sala de aula, como planos de aula e recursos pedagógicos. O fortalecimento ao estabelecer tais padrões pressiona o alunado a podar suas particularidades e viverem sobre as expectativas colocadas sobre eles, obedecendo fielmente as noções de gênero criadas, baseadas em masculinidades e feminilidades restritamente heterossexuais.

Outra noção que o levantamento bibliográfico propiciou foi o entendimento inicial acerca da causalidade heteronormativa. Para Louro (2019) tal perspectiva busca interiorizar que a heterossexualidade “seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (p. 12). A interiorização desta ideia nega todo o processo social e limita os sujeitos, atrelando delimitações de espaços e imposições de comportamentos. Neste sentido, até o presente momento foi possível realizar estes apontamentos.

METODOLOGIA

O estudo em desenvolvimento dialoga com os aspectos sociais do ser humano e seus desdobramentos, tendo como foco analisar a subjetividade dos sujeitos, logo a metodologia para a sua realização é de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa se distancia da objetividade e está associada ao mundo dos significados, relacionados a concepções das ações humanas, como crenças e atitudes (MINAYO, 2016). Dessa forma, sua construção se pauta na investigação de determinadas particularidades, e como elas ocorrem no processo interacional.

No que se refere as estratégias para sua execução, a pesquisa qualitativa se desdobra em diferentes tipos de coleta de dados,

apresentando-se com uma multiplicidade de técnicas. O presente estudo se pauta em uma análise de determinados documentos encontrados nas salas de aula do Ensino Fundamental, dessa forma é classificado como uma Pesquisa Documental. Contudo, a pretensão para a obtenção de dados ainda se utilizará de entrevistas com perguntas abertas, tendo como sujeitos de pesquisa professoras e professores da rede municipal para ampliação das análises sobre o discurso heteronormativo.

A Pesquisa Documental se configura em um modelo de investigação de documentos, que se difere da pesquisa bibliográfica, pois “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). A análise será realizada nos artefatos que compõe a sala de aula, como recursos pedagógicos, planos de aula, livros didáticos e paradidáticos, compreendendo que tais documentos consistem em produções rodeadas de significados intencionais.

No que tange ao outro método para obtenção de dados, será observado na fala de professores o discurso heteronormativo, mensurado por meio do uso de entrevistas abertas. Para Goldenberg (2020) esse segmento oferece ao pesquisador uma fala não limitada, onde o sujeito pesquisado discorre, por intermédio de expressões orais ou escritas, sua concepção sobre o tema que lhe é apresentado.

Os questionamentos terão como ponto central o debate sobre experiências vividas em sala de aula, seja no ano vigente, ou em situações ocorridas anteriormente. É esperado que a ação consiga abranger todo o segmento dos anos iniciais, sendo assim, busca obter subsídios desde o 1º, até o 5º ano do Ensino Fundamental, onde duas turmas, e seus respectivos professores, de cada ano escolar serão investigados.

Os dados coletados pelos métodos informados serão discutidos no processo analítico, que se apoiará nos fundamentos da Análise do Discurso e na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais em Educação. No que se refere aos encaminhamentos para a imersão a campo, vale ressaltar que o projeto passará pela análise legal, sendo submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e só iniciará após a aprovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados preliminares referentes ao andamento da pesquisa estão sendo construídos a partir da etapa de levantamento bibliográfico sobre a temática. Neste momento, a discussão se encontra em estágio inicial, ocorrendo diálogos referentes a conceitos base e aprofundamento sobre algumas noções, como a concepção de heteronormatividade e sua relação com o contexto escolar, objeto de estudo desta pesquisa. No momento atual também está sendo realizado uma tabulação de pesquisas que possuem como discussão a temática da heteronormatividade, a fim de construir um levantamento quantitativo destas produções.

Através da revisão bibliográfica analisada foi possível compreender o conceito de heteronormatividade, sendo percebido como uma elevação da heterossexualidade que conseqüentemente invalida manifestações que fogem a ela. Por meio dos resultados também se percebeu que este discurso está enraizado no contexto escolar, sendo perceptível e verificado em diversos setores, como em práticas do cotidiano educacional, estruturas físicas, e até mesmo em livros didáticos e paradidáticos. Assim, tais dispositivos operam ininterruptamente para reforçar estes aspectos.

Percebeu-se ainda que tal problemática está enraizada no cotidiano escolar, o que pode dificultar sua percepção por parte dos docentes ou demais indivíduos. Dessa forma, é esperado que com o caminho metodológico que se pretende percorrer, os objetivos da pesquisa se concretizem. Para tanto, sua ação pode ocasionar conseqüentemente elementos de ressignificação no ambiente escolar, oferecendo subsídios que contribuam para a efetivação de um com menos exclusões.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Através das investigações realizadas até o momento, foi possível perceber que assim como a sociedade, a sala de aula pode ser caracterizada como um espaço plural. Reunindo um conjunto de diversas manifestações de pensamentos, expressões e comportamentos, a instituição carrega em sua esfera a presença da distinção entre sujeitos. Porém, a existência dessa heterogeneidade nem sempre é aceita, e por vezes pode se apresentar incômoda, principalmente quando abala aquilo que foi estabelecido como norma no processo de interação social.

Assim, o discurso heteronormativo surge em uma tentativa de reforçar a organização dos indivíduos baseada na heterossexualidade, negando outras performances.

Os conteúdos dialogados anteriormente pelos autores possibilitaram o olhar problematizado sobre a educação básica, expondo pontos que facilitam o desencadeamento para a efetivação de desconstruções. É visto que a heterossexualidade se enraizou na sala de aula, sendo colocada ao status de natural. Expor e questionar este discurso, que por vezes é ignorado, significa auxiliar na construção de um âmbito escolar potencializado pelo não atravessamento de padrões que colocam indivíduos a margem.

Seguindo as próximas etapas da pesquisa, é esperado que o contato direto com a empiria forneça um aprofundamento maior referente ao objeto de estudo. Quando realizado, os dados serão analisados com a base bibliográfica já iniciada.

As discussões que pretendem serem efetivadas fornecerão subsídios para a construção de um Produto Técnico Tecnológico (PTT), apresentado em forma de proposta pedagógica a ser divulgada por meio do formato e-book, contendo debates acerca do discurso heteronormativo presente nas salas de aula. O principal objetivo desta ação é oferecer para os docentes e demais sujeitos que compõe escola, um conjunto de orientações que problematizam práticas excludentes ao criar determinados padrões para alunos e alunas. Será demonstrado ao longo do material, exemplificações de casos, seguidos de indicações para tornar o ambiente educativo aberto a múltiplas manifestações.

REFERÊNCIAS

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

_____. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Os corpos no espaço escolar: (Re) Configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras (MG): UFLA, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES NA PROMOÇÃO DA REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS DISCENTES DO IEMA PLENO DE SÃO LUÍS/MA

COSTA, Flávia Danielle Simas

<http://lattes.cnpq.br/4723664484675899>

flaviah_dsc@yahoo.com.br

NUNES, Sanny Fernanda Rodrigues

<http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

rodriguessannya@gmail.com

INTRODUÇÃO

A temática aborda a formação continuada e as práticas educativas docentes para a promoção da Regulação Emocional envolvendo os alunos do IEMA Pleno de São Luís, município do Maranhão, pois nota-se a necessidade cada vez maior de trabalhar as emoções e como controlá-las em nosso convívio social, especialmente desse público.

Um indivíduo que não consegue lidar com as suas emoções pode vir a apresentar doenças psicológicas, como explana Leahy e Napolitano (2013), tal indivíduo quando se depara com as emoções de tristeza, raiva, ansiedade, dentre outras emoções, dependendo da forma como ele irá lidar com elas podem levá-lo a apresentar comportamentos não assertivos e a desregulamentação emocional pode impulsioná-lo a se queixar com frequência, a provocar e atacar outros sujeitos, ocasionando na sua exclusão, e ao ficar ruminando tais emoções, ele pode acabar entrando em um quadro depressivo, de isolamento e/ou de inatividade.

Tal desregulação emocional não se restringe apenas às emoções sentidas de forma excessiva, como raiva e tristeza, por exemplo, mas também na sua falta de forma disfuncional. Leahy, Napolitano et al. (2013, p. 21) salientam ainda que “A desativação excessiva de emoções inclui experiências dissociativas, como despersonalização e desrealização, cisão ou entorpecimento emocional”, sendo que isso ocorre em situações em que era esperado que o indivíduo em questão pudesse senti-la de forma mais intensa, como em uma situação da perda de um ente muito querido e a pessoa simplesmente parece não estar

mediante aquela situação, reagindo como se nada estivesse acontecendo, por exemplo.

As emoções não reguladas acarretam uma série de problemas, dentre eles, Pereira (2014), cita os conflitos que são de ordem interpessoal ao qual para manter o controle de si o indivíduo acaba optando por agredir fisicamente ou psicologicamente outras pessoas, outro agravante é o dos indivíduos com desregulação emocional se envolverem em relações abusivas e de risco.

Por isso, entende-se que é de suma importância regular as emoções, haja vista que são as nossas emoções que têm que estar em equilíbrio, ou seja, nem exacerbada demais e nem ausente em demasia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma forma de prevenção das doenças psicológicas é a regulamentação emocional, esta, segundo Leahy e Napolitano (2012; pág.21) “é como um termostato homeostático capaz de regular as emoções e mantê-las em “nível controlável” para que se possa lidar com elas.” No caso dos adolescentes, Silva e Freire (2014) afirmam que já foi comprovado que os adolescentes que podem vivenciar emoções positivas diariamente ao se depararem com momentos estressantes, ao contrário dos demais eles apresentam maior capacidade de pensamento crítico, flexibilidade cognitiva e aumento da resiliência perante um desenvolvimento de psicopatologia.

Conforme Silva e Freire (2014), no caso dos indivíduos que não conseguem controlar as suas emoções ou as expressando de forma intensa ou simplesmente desativando-a de forma excessiva, podem ter algum tipo de perturbação mental, haja vista que esta é uma das características de tais perturbações descritas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

Destacam-se a depressão e a ansiedade como as que mais envolvem a desregulação emocional, pois quanto menos incidência de emoções positivas existem, mais vulnerável o indivíduo está para desenvolver estas. Entre outras psicopatologias que o mesmo pode desenvolver, têm-se por exemplo, as perturbações alimentares, perturbações de comportamento e comportamento agressivo.

Os fatores culturais também podem afetar a regulação emocional

dos indivíduos, no que se refere ao gênero, o que é introjetado aos indivíduos pela cultura patriarcal que ainda perdura nos dias atuais, desde da infância, na sua forma de brincar e formas de se comportar perante a elas é estipulada. Isso irá moldar tais crianças na forma de se relacionarem posteriormente, ou seja, aos meninos cabem brincadeiras mais competitivas, que envolvem força física, sendo executadas em grandes grupos, fazendo que não haja exposição da sua intimidade, já as meninas ficam em grupos menores o que lhes possibilita alcançar um grau de intimidade maior entre elas, nas brincadeiras não há tantas competições que envolvem força como as dos meninos, prevalecendo entre elas as brincadeiras que imitam os relacionamentos sociais e afetivos.

Tais imposições culturais que estão explícitas até mesmo nas brincadeiras infantis irão contribuir na forma de agir dos adolescentes, no caso das mulheres, por terem sido moldadas desde a infância a conviverem de forma mais próxima e íntima com as colegas, acabam passando mais tempo com elas e menos tempo sozinhas, o que contribui para que elas exponham mais os seus sentimentos e no final da adolescência além do contato físico fazem uso de sites de relacionamentos.

Já o gênero masculino, nota-se que ao homem é privado o direito de expor as suas emoções conforme a cultura patriarcal na qual o mesmo está inserido, Heleieth (1997) expõe que pra ser denominado de macho, o mesmo tem que ser associado a coragem, força e razão não sobrando espaço para os tímidos e afetivos, logo para serem aceitos socialmente eles acabam castrando certas expressões de emoções por serem consideradas femininas e isso traz um sofrimento psíquico para estes.

Tal cultura, colabora na desregulamentação emocional do gênero masculino uma vez que eles têm que se revestir da personagem “macho” que é o sexo forte e dominador e isso faz com que o mesmo se frustre por não poder gozar do prazer de sentir e expor as suas emoções como gostaria. Segundo LEAHY (2013. pág. 18) “os indivíduos que utilizam esquivas experiencial ou emocional podem correr maior risco de desenvolver problemas psicológicos; contudo, aqueles que adotam a supressão emocional”, logo tal cultura patriarcal não afeta somente as mulheres, mas ambos os gêneros.

Mediante ao exposto, é notório o quanto é relevante o engajamento dos professores na promoção de um ensino que vá além dos muros da escola e alcance o contexto social, podendo assim deixar de serem meros conteudistas e mais humanos, verificando em como podem ajudar na construção de uma sociedade melhor, sendo que para tal fim, devem planejar e traçar práticas educativas eficazes.

Segundo Chimentão (2009), a formação docente por meio das formações continuadas, constituem uma condição necessária para o aprimoramento das práticas educativas dos professores, tendo em vista que a sociedade evolui e a escola não deve se manter estagnada, a mesma deve acompanhar tais evoluções, logo por meio de tais formações em que há a presença dos elementos de pesquisa, estudo e reflexão, pode-se alcançar a mudança necessária para a demanda específica ao qual o ambiente escolar necessita, pois para o professor poder aprimorar a sua prática pedagógica e o seu pensamento, ele precisa de oportunidade de acesso à pesquisas, informações e poder experimentar novas experiências, e a formação continuada contribui pra tal.

Outro ponto de grande relevância ao qual Pletsch (2009) salienta é que a formação dos professores e as suas práticas educativas, devem fomentar conhecimentos e novas posturas que façam com que os mesmos, possam desempenhar o papel de aprender e ensinar para a diversidade, para isso, ele precisar estar apto para desempenhar estratégias de ensino, além de adaptar os conteúdos curriculares não apenas aos alunos que não são tidos como especiais, mas como um todo, tendo em vista que tal educador desempenha as suas faculdades laborais em uma sala de aula heterogênea, logo se as suas práticas educativas forem eficazes, poderá contribuir para o bom rendimento dos alunos e para evitar uma educação excludente.

Pode-se enfatizar que a formação que o docente recebeu pode sim influenciar na sua atuação enquanto educador, logo as formações continuadas são consideráveis em fazer com que tais docentes adquiram competências e habilidades, em específico na regulação emocional dos discentes do Iema Pleno de São Luís, que é o objeto de tal estudo, pois para intervir, é preciso conhecer *a priori*, tendo como resultado, um professor que ao participar das formações continuadas, possa rever a sua prática pedagógica, refletindo se a mesma é ou não eficaz.

METODOLOGIA

Trata-se de uma Pesquisa-participante que conforme Severino (2017) possibilita o pesquisador ao executar a observação dos fenômenos ao qual se destina a presente pesquisa possa compartilhar a vivência do grupo que é o objeto do estudo, participando de forma sistemática no decorrer da pesquisa e não apenas observando, mas interagindo mediante a todas as ações praticadas pelos sujeitos pesquisados, registrando-as assim como fazendo a análise e as considerações no período da participação.

A pesquisa será de abordagem qualitativa, que conforme Goldenberg (2020) esta possui descrições detalhadas das situações tendo como objetivo compreendê-las, vale ressaltar que os dados não são quantificáveis como na pesquisa quantitativa o que faz o pesquisador ter flexibilidade e criatividade ao analisar os dados coletados, faz-se relevante mencionar que a pesquisa ainda não foi submetida ao Conselho de ética.

Os métodos empíricos que serão utilizados serão obtidos por meio da observação direta realizada por meio da percepção dirigida frente ao objeto de estudo, com base nos objetivos previamente estabelecidos e mediante a uma entrevista semiestruturada, esse modelo segundo Mazucato et al. (2018), possui natureza qualitativa, por meio das falas e observações do pesquisador durante a entrevista com os professores a respeito do que eles entendem por regulação emocional.

Na etapa seguinte serão realizadas formações continuadas com a amostra de quatro professores da disciplina Projeto de vida de uma Unidade do IEMA Pleno de São Luís, ao qual serão ofertadas palestras e minicursos para que os mesmos possam ampliar o conhecimento sobre a importância da regulação emocional dos discentes e como eles poderão intervir na promoção do bem-estar dos alunos.

Durante a formação continuada serão chamados um grupo de Psicólogos para trabalhar a Técnica de Relaxamento *Mindfulness* que a tradução que mais se aproxima da Língua Portuguesa é “Atenção Plena” para que eles se apropriem da técnica para saber regular também as suas emoções, dentre os benefícios que a mesma pode trazer, Leahy, Tirsch e Napolitano (2013) salientam que existem diversos estudos que demonstram o quão eficaz é a prática da terapia, inclusive no tratamento de recaídas de alguns transtornos, como o da depressão, os da ansiedade e de muitos outros problemas psicológicos que abalam a regulação emocional dos indivíduos.

Tal técnica possui um caráter sistemático e cabível de ser ensinado e treinado, tendo como objetivo, fazer com que o sujeito consiga aumentar a sua conscientização e com isso conseguir responder de uma forma mais adequada aos processos mentais que acabam sendo desencadeantes de certas patologias, comportamentos, assim como emoções, sendo bastante utilizada para controlar a ansiedade dos indivíduos por meio de um relaxamento que não se restringe apenas ao mental, mas também ao muscular e ao corporal, lembrando que ela é uma técnica que faz parte da Psicologia e isso deve ficar bem claro para os alunos e corpo pedagógico da escola.

Após o período de formação continuada, os educadores irão fazer as intervenções nas práticas educativas, com o objetivo de colocar em prática o que lhes foi passado durante o período de formação, visando trabalhar com os seus discentes as emoções positivas, empatia, autoaceitação.

Ao término, pretende-se dar à sociedade o seguinte Produto Técnico-Tecnológico, adicionar na plataforma digital Ibutumy utilizada nos IEMA's Plenos um campo destinado para a Formação dos professores denominado de “Preparar-se para regular as emoções dos alunos é também uma forma de educar”, a mesma será alimentada pelo setor pedagógico e conterá formações sobre Regulação Emocional, matérias científicas a respeito, uma página para tirar dúvidas sobre alguma situação do referido tema, além de fóruns contendo trocas de experiência entre os discentes da rede.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maior parte dos indivíduos vivenciam emoções de vários tipos ao longo da sua trajetória de vida, utilizando-as em diversas ocasiões, quando as identificam e compreendem, tentando lidar com as mesmas. Segundo Leahy e Napolitano (2013, p.19), “[...] sem emoções, nossas vidas não teriam significado, textura, riqueza, contentamento e conexão com outras pessoas”. Logo, identificá-las, vivenciá-las e gerenciá-las são processos de extrema importância na vida dos indivíduos.

Desta forma, há a necessidade de saber conviver com as mesmas, ou seja, regulá-las de modo que elas não acabem trazendo transtornos àqueles que não conseguem administrar essas emoções, como a tristeza,

a ansiedade e a raiva, por exemplo, resultando em uma desregulação emocional.

Os autores acima citados expõem que a desregulação emocional resulta na dificuldade que os indivíduos possuem em lidar ou processar as experiências que lhe trazem emoções. Logo, ao conseguir mantê-las reguladas, irá proporcionar ao indivíduo uma forma assertiva de conviver com elas.

Este estudo ligado à linha de pesquisa Formação de professores e práticas educativas do presente mestrado tem como propósito contribuir para repensarmos as práticas e relações constituídas junto a uma cultura emocional e como estas podem alcançar um âmbito maior do que o proposto no currículo escolar, tendo como propósito o de conseguir visualizar o aluno para além deste, reconhecendo que estes trazem consigo a realidade ao qual estão inseridos e que esta não deixa de afetar o seu rendimento escolar, além do seu bem-estar subjetivo e as suas relações interpessoal e intrapessoal.

A experiência da mestranda graduada em Pedagogia e em Psicologia e atuante da rede Educacional de Ensino desde 2011 no Ensino Médio, fez com que esta pudesse vivenciar na prática os prejuízos causados pelo desequilíbrio emocional e os docentes despreparados para tal situação. Portanto, tal estudo pretende demonstrar como a proposição de novas práticas docentes pode contribuir na regulamentação emocional dos docentes da Escola pública IEMA Pleno da cidade de São Luís.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa ainda está na fase ainda está em andamento, ao qual dentre os objetivos só se atingiu até o presente momento o de Levantar na literatura especializada existência de experiências formativas e continuada de docentes voltadas para a questão emocional, ficando para o 1º semestre a submissão ao Conselho de ética e o de ir à Unidade do IEMA Pleno de São Luís para seguir conforme o cronograma da pesquisa e alcançar os demais objetivos: Identificar se há uma prática educativa de promoção de regulação emocional envolvendo os adolescentes do IEMA Pleno e Verificar se após as formações continuadas realizadas com os docentes, os mesmos conseguiram trabalhar a regulação das emoções dos seus discentes, por meio das práticas educativas compartilhadas.

REFERÊNCIAS

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Paraná: UEL, 2009.

FREIRE Teresa, TAVARES Dionísia. **A influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes**. Rev Psiq Clín. 2011;38(5):184-8

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**- 16ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2020.

HELEIETH Saffioti. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987

LEAHY Robert L., TIRCH Dennis e NAPOLITANO Lisa A. Regulação emocional em Psicoterapia: Um guia para o psicoterapeuta cognitivo-comportamental. Artmed:2013. Disponível no site: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=vULkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=porque+a+regula%C3%A7%C3%A3o+em+emocional+%C3%A9+importante&ots=49NlV8XWgh&sig=eTpm8svCuY-eqxbJ6nQesh_UMDk#v=onepage&q&f=false > .Acesso em: 10/06/2018.

LEAHY, Robert L.; TIRCH, Dennis; NAPOLITANO, Lisa A. **Regulação emocional em Psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**- Dados eletrônicos.- Porto Alegre: Artmed,2013.

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. FUNEPE, 2018. Disponível no site: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>. Acesso em: < 13 de junho de 2022 >

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: < 15 de dezembro de 2022 >

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 –**Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] Antônio Joaquim Severino. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017. 4,4 Mb; ePub

SILVA Sergio Gomes da. **A crise da Masculinidade: Uma Crítica à Identidade de Gênero e à Literatura Masculinista**. Instituto de Medicina Social/ IMS/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2006, 26 (1), 118-131. Disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000100011 <Acesso em: 29/06/2018>.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E DISCURSOS PARA INSCRIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DECOLONIAL

MARTINS, Ana Patrícia Sá

<https://lattes.cnpq.br/2681466182017831>

anamartins1@professor.uema.br

COUTINHO, Gleydson Rogério Linhares dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/6209319731739266>

gleydsoncouti@gmail.com

INTRODUÇÃO

Por meio do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua/CNPq-UEMA, coordenado pela Professora Dra. Ana Patrícia Sá Martins, no qual eu sou pesquisador e orientando da mesma, esta investigação foi justificada inicialmente pelo cumprimento de requisitos formais do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão correspondente as minhas experiências acadêmico-profissionais, com o intuito de revelar reflexões e análises pertinentes às razões da escolha da linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas e objeto de estudo no eixo de investigação propostas pedagógicas interdisciplinares, para contextualizar também as perspectivas em relação ao curso e após sua conclusão.

Percebemos que necessitamos ainda mais de ensinamentos e experiências educacionais com o estabelecimento da obrigatoriedade de inclusão no currículo “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008), tendo em vista que as “nossas escolas estão colonizadas por discursos e poderes alheios à sua dimensão epistemológica” (FRANCO, 2022, p.09).

A exemplificar esta indagação, citamos a Década Internacional dos Afrodescendentes, entre 2015 e 2024 (ONU, 2015), tema da 3ª Feira do Livro do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. De acordo com as suas “Diretrizes Operacionais” (IEMA, 2021), o instituto objetiva contribuir com o decênio dedicado aos povos de ascendência africana.

Ademais, entendemos a urgência em decolonizar (trans) formando coletivamente, conforme destaca Franco (2022, p.08): “será

preciso que o coletivo de educadores esteja focado na possibilidade de tornar a práxis docente revolucionária, do ponto de vista epistemológico e político”.

Nessa perspectiva, consideramos que as experiências com os letramentos e com as práticas sociais de usos da linguagem são reinventadas no dia a dia em uma projeção intercultural, e por isso podem ser apreciadas para averiguação da educação para as relações étnico-raciais e para a criação de proposições para ajudar a reverter o indicado por Souza (2016, p.69), “quanto mais avança os anos de estudo, menos negra fica a educação”. Desse modo, alguns questionamentos emergiram em nossa pesquisa, observando as práticas educacionais a partir do IEMA Pleno de Santa Inês: como se caracterizam as relações étnico-raciais das/os estudantes na sala de aula? Há contribuições para os letramentos de reexistência das/os estudantes no fazer pedagógico? Qual a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais e os letramentos de reexistência? Quais as repercussões do conteúdo grafitti enquanto componente curricular? Tais aspectos constituem a problemática que está sendo analisada no âmbito desta pesquisa.

À face do manifestado, indagamos ainda: como oportunizar práticas de letramentos de reexistência para a educação das relações étnico-raciais entre professoras e professores da Disciplina de Arte no IEMA?

O grafitti, que outrora fazia parte da disciplina de Arte, no entanto, se alargou para a Área de Linguagem. Nesse contexto, tornam-se questionáveis tanto interdisciplinaridade quanto arte integral que pode ser com duas ou mais linguagens artísticas, entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a dialogicidade entre as relações étnico-raciais e os letramentos de reexistência no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, a partir das práticas pedagógicas de docentes da Disciplina de Arte, vinculando a arte do *grafitti*, por meio da sua instrumentalização na Área de Linguagem. Ante o exposto, os objetivos específicos são: a) identificar no IEMA as relações étnico-raciais e os letramentos de reexistência nas práticas pedagógicas de docentes da Disciplina de Arte, assim como as manifestações da arte do *grafitti*; b) investigar nos discursos de professoras e professores da Disciplina de Arte no IEMA

a linguagem artística do *graffiti* e suas possibilidades de sua utilização como instrumento pedagógico em interdisciplinaridade; c) propor um produto técnico-tecnológico com a arte do *graffiti* correspondente à educação das relações étnico-raciais e aos letramentos de reexistência como pontos de convergência antirracista da cultura negra na educação básica para compor uma proposta pedagógica interdisciplinar de construção decolonial.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, buscamos conjunções teórico metodológicas nas discussões propiciadas nas reuniões dos grupos de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua/CNPq-UEMA, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI IFMA Campus Buriticupu e Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano, dos quais faço parte.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual está nos proporcionando a reflexão e o despertar para a concretização da nossa investigação que consiste em compreender e analisar de maneira mais aprofundada os discursos sobre as possíveis inclusões dos letramentos de reexistência e intervenções da arte do *graffiti* na disciplina de Arte. Sendo assim, conforme Minayo e Sanches (1993, p.245), “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”.

Outrossim, entendemos ser adequada e mesmo imprescindível a pesquisa bibliográfica no que se refere às relações étnico-raciais e aos letramentos de reexistência como formas de construir subsídios teóricos e outras informações que sustentem a análise do atual quadro de vinculações entre ambas.

Por conseguinte, no intuito de captar o objeto a partir da perspectiva de parte significativa do que encontraremos e iremos coletar durante a pesquisa, pretendemos realizar uma configuração das relações étnico-raciais e dos letramentos de reexistência, tomando por base os discursos das professoras e dos professores da disciplina de Arte no IEMA, e como estes se desdobram atualmente nos valores culturais, padrões estéticos e procedimentos pedagógicos.

No processo de levantamento dos dados empíricos, serão utilizados questionários on line, produzidos na plataforma digital Google Form, enviados através dos e-mails institucionais às professoras e aos professores da disciplina Arte no IEMA. Isso poderá proporcionar o que estamos buscando com o questionário, o surgimento textual delineado por Bakhtin (2016, p.76): “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Recorremos à pesquisa documental, inicialmente nas Diretrizes Operacionais do IEMA, concatenada com a técnica de questionário com o fito de perceber nos enunciados de docentes da disciplina de Arte o envolvimento consciente ou não das relações étnico-raciais e dos letramentos de reexistência no cumprimento de procedimentos pedagógicos. Para essa etapa, orienta Almeida, Guindani e Sá-Silva (2022, p.36): “é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise”.

De posse dos dados levantados nas pesquisas documental e teórico-empírica, após a sistematização, será efetuada a análise dos mesmos, articulando-os com os estudos acerca das categorias, buscando-se os objetivos propostos e as respostas das questões levantadas.

Como retorno desse processo, em cumprimento à exigência para a conclusão do curso de mestrado, será elaborada a dissertação e o produto técnico-tecnológico desta pesquisa para corroborar como instrumento metodológico e reflexivo para docentes experienciarem o *graffiti* e seus objetos de conhecimento curriculares na Educação Básica, visando repensar a realidade social, a cultura negra, os letramentos de reexistência e as relações étnico-raciais no IEMA.

Nesse sentido, almejamos produzir o que estamos denominando de Galeria Aquarela Periférica, através da qual serão propostas sugestões de atividades pedagógicas a partir da arte do *graffiti* e possibilidades de interações educativas para compor o seu acervo colaborativo entre docentes. A mesma será disponibilizada em um dos canais de comunicação oficial do instituto, por meio de oficinas e/ou cursos de curta duração gravados em vídeo, e terá lançamento em uma formação continuada on-line, como esboça Wanner (2001, p.12): “sua materialização, num resultado concreto, o que chamamos de produto”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Venho tentando reconhecer a concretização ou o não acontecimento de outras práticas pedagógicas e integrações curriculares com potencialidades para a educação das relações étnico raciais no “processo de formação” no campo educacional como afirma Demo (1998, p.13), “da competência humana histórica. Entende-se por competências a condição de não apenas fazer, mas saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza”.

O que evidenciou ser um “espaço” como apontado por Souza (2016, p.69), “de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade como os movimentos sociais negros”. E um “lugar” que alega Franco (2022, p.18), “de reconhecer, cuidar, apropriar-se do patrimônio cultural de nossos ancestrais”.

Além disso, estamos efetivando experimentos que podem testificar essa nossa cientificidade com as relações étnico-raciais, os letramentos de reexistência e a arte do *graffiti*, participei do minicurso “Letramentos de reexistência”, ministrado pela professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza, autora da tese “Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança: hip-hop”. Pertinente dizer que durante a catalogação da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, encontramos somente referências dessa autora e de Claudimar Alves Durans (2014) e Rosenverck Estrela Santos (2007) que tratem das relações étnico-raciais a partir do hip-hop dentre o determinado período catalogado.

Contestaremos no IEMA, “locus social”, instituídos com Ribeiro (2019, p.35): “de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo de acordo com as suas experiências em comum”, a problemática acerca dos processos de ensino aprendizagem que serão enunciados a partir dos discursos de docentes da disciplina de Arte.

A Galeria Digital Aquarela Periférica que urge no convênio entre a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, está proporcionando a aproximação entre a universidade e a escola por meio da pesquisa “Relações étnico-raciais, reexistência e discursos

para decolonialidade do *graffiti*”. Guiamo-nos por Nóvoa (2022, p.97), “é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação”.

A pesquisa aponta para a necessidade de um tratamento mais amplo para que se proceda sua leitura, interpretação e coleta de dados, de forma a contribuir para uma análise significativa para um trabalho dessa envergadura. Examinaremos os discursos que no objeto como menciona Bakhtin (2016, p.61), “se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo”.

Nesse sentido, almejamos desenvolver uma pesquisa levando em conta a formação docente com o enfoque dado aqui ao princípio de letramentos de reexistência do *graffiti* para a educação, criticando, construindo e desconstruindo os padrões e valores produzidos no que se refere à juventude negra na escola e na sociedade, por meio de uma prática educativa que reconstrói o referencial étnico, moral e social para essa juvenilidade.

Além disso, esse giro decolonial que estamos vivenciando na composição do acervo da Galeria Digital Aquarela Periférica precisa ser ampliado no experienciar de ocupação das escolas e das universidades e em outros espaços acadêmicos e educacionais com pesquisa interdisciplinar, interculturalidade crítica e linguagem artística do *graffiti*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. PESQUISA DOCUMENTAL: pistas teóricas e metodológicas. IN: SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). **Linhas de Pensamentos nas Pesquisas em Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p.29-44.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 12 mar.2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições**. São Paulo: Educ. Pesqui. v. 48, 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Editora Campinas, 1998.

IEMA. **Diretrizes Operacionais 2021 IEMA e Centros Educa Mais**. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Disponível em: http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/DIRETRIZES-OPERACIONAIS_DO-IEMA-2021-1.pdf. Acesso em: 2006 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

NÓVOA, António; colaboração Yara Alvim. **Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Década Internacional dos Afrodescendentes: 2015-2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/h?key=.+D%C3%A9cada+Internacional+dos+Afrodescendentes%3A+2015-2024>. Acesso em: 3 dez. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WANNER, M. C. A. **O perfil do artista pesquisador em artes visuais**. Artes Visuais Pesquisa Hoje, Salvador, v. 1, p. 7-20, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA NO CANAL EDUCAÇÃO – PI

ROCHA, Janaina Tâmara Rabelo da

<http://lattes.cnpq.br/8500992384112879>

janainatamararabelo@gmail.com

SILVA, Nadja Fonsêca da

<http://lattes.cnpq.br/9850574903473891>

nadjafonseca2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico dos últimos anos proporcionou uma significativa mudança quando se pensa no movimento e no tempo com que as informações chegam até as pessoas. Quantidade e qualidade nas informações são cotidianamente questionadas considerando que aprender na atualidade requer a utilização de várias competências e habilidades e que devem ser aprendidas e mobilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola.

Ações intencionais que tenham como objetivo desenvolver no estudante a aprendizagem significativa devem fazer parte do cotidiano do trabalho docente e se fazer nas discussões acerca do processo de formação dos professores e de como são construídos os saberes da docência que impactam em práticas pedagógicas que levem a resultados positivos e significativos na aprendizagem dos conhecimentos necessários a vida.

A proposta de estudo apresentada tem como motivação a condição na qual os professores se encontram atualmente quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, que durante a pandemia, exigiu saberes para utilização de recursos tecnológicos como meio de interação entre professores e estudantes. O cenário diferente do habitual, a sala, antes física, agora, virtual e a aula, ora presencial, agora online. O ambiente de aprendizagem ora se constitui pelo uso das tecnologias.

A pesquisa apresenta-se como elemento para discussão sobre como o a formação dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas desenvolvidas refletem na qualidade de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Considerando o lugar escolhido para desenvolver da pesquisa, é importante apresentar de forma objetiva o Centro de Mídias da

Secretaria de Educação do Piauí, conhecido como Canal Educação-PI, situado no município de Teresina-PI. A partir dos 7(sete) estúdios de TV montados nesse local são transmitidas aulas, ao vivo, pelo canal IPTV e, também, pelo Youtube, aos estudantes da rede estadual de ensino do Piauí, onde há carência de professores especializados nas áreas de conhecimento específico que compõem a matriz curricular da SEDUC/PI. São transmitidas aula do 9º ano do ensino fundamental, 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio regular, Etapas IV, V, VI e VII, correspondentes ao ensino fundamental e médio na modalidade EJA e cursos técnicos concomitantes (Informática, Finanças, Secretariado, Administração, Recursos Humanos e Serviços Jurídicos).

Desde a sua implantação, em 2011, o Canal Educação-PI, é considerado como uma alternativa pedagógica que permite incluir no sistema escolar estudantes 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).

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. (SEDUC-PI, 2019)

A questão que norteia a pesquisa está em: Como se dá a formação de professores e quais saberes docentes são mobilizados para efetivação do processo ensino aprendizagem no Canal Educação-PI?

Para responder à questão central da pesquisa elaboramos o objetivo geral: analisar a formação de professores e os saberes da docência. 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 Estratégico (SEDUC-PI, 2019) e na Proposta Pedagógica (SEDUC-PI, 2012) 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 da qualidade de ensino e aprendizagem no Canal Educação-PI.

✓ Compreender a concepção de formação de professores e os saberes mobilizados para a promoção da qualidade de ensino e de aprendizagem.

✓ Realizar curso de formação com os professores sobre os saberes docentes necessários à docência com ênfase no trabalho desenvolvido no Canal Educação-PI.

✓ Propor a construção de um PTT - Caderno de orientações sobre os saberes necessários à docência no século XXI a partir da pesquisa e do curso de formação de professores no Canal Educação – PI.

A seguir apresenta-se a fundamentação teórica, a metodologia utilizada, os resultados e discussões e as considerações parciais acerca da pesquisa.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS SABERES DA DOCÊNCIA

As discussões acerca da formação de professores tornaram-se bastante pertinente nos últimos anos, considerando que todo processo de formação de profissionais precisa está voltado, intencionalmente, para preparação de pessoas para uma determinada profissão e o exercício da cidadania tendo como aporte saberes próprios e que em sua prática é refletida, o que faz com que se reconheça a necessidade de se desenvolver conhecimentos em diversos âmbitos constituídos pela pessoa que é também profissional.

O processo de formação dos professores deve ser constante e permanente, pois a reflexão sobre a prática favorece momentos para o repensar o processo educativo que está sendo desenvolvido.

Para Freire (1996, p. 56), a formação permanente dos professores é momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática, quer seja de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.

No processo formativo, iniciado na formação inicial e sendo contínuo durante todo o período da ação docente, é possível adquirir conhecimentos e saberes necessários a realização do trabalho. Conhecimentos e saberes relacionados à ciência da educação, à didática, à cultura, à ação pedagógica, à experiência, à uma disciplina específica fundamentam a prática pedagógica desenvolvida que tem como objetivo primeiro o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos estudantes.

Para Shulman (2005), são sete as categorias da base de conhecimentos do professor: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do currículo, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

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

Contribuem também para o entendimento sobre o processo de formação de professores, os conhecimentos e os saberes docentes necessários a prática pedagógica diversos estudos, para tanto, buscou-se dialogar com os seguintes autores: Adorno (1995), Ausubel (2003), Fagundes (2016), Freire (1996), Gauthier (1998), Imbernón (2010), Morin (2000), Nóvoa (2009), Pimenta (2005), Santos (2020), Tardif (2002).

METODOLOGIA

A pesquisa teve início 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, a práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

O método a ser utilizado na pesquisa é o materialismo histórico-dialético, onde a história é vista como processo dialético e material da existência. Parte do princípio de que todos os fenômenos possuem características contraditórias caracterizadas pelo movimento do pensamento através da materialidade da história de vida dos homens em sociedade. Para Saviani (1991), a construção do pensamento se dá da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

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.

Buscando maior aprofundamento acerca do trabalho realizado pelos professores do Canal Educação-PI foi consultado documentos institucionais e legais que direcionam e organizam tais atividades, além das imersões teóricas para maior apropriação do objeto de estudo. Dessa forma, destacam-se as seguintes as etapas a serem desenvolvidas no estudo:

A fase de análise documental do Plano Estratégico de Educação com mediação tecnológica (SEDUC-PI, 2019) bem como outros documentos de criação, regulamentação do programa na rede estadual de ensino e a Proposta Pedagógica (SEDUC-PI, 2012) 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, quando construídos, 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.

Na fase de aplicação de questionário a partir do envio 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, bem como a definição das possíveis temáticas do curso de formação a ser oferecido na escola com o objetivo de contribuir, de maneira mais efetiva, no processo de formação continuada dos professores e dos saberes necessários à docência qualificando o processo de ensino e 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.

A observação das aulas desenvolvidas pelos professores participantes, para essa fase da pesquisa, pode favorecer uma observação mais qualitativa, através de roteiro estruturado, visto que as aulas ficam gravadas em uma plataforma e podem ser acessadas de acordo com a necessidade do pesquisador. 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 aspecto 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)

Na última fase da pesquisa, a análise de conteúdo parte 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)

Durante todas as fases da pesquisa é necessário que o pesquisador esteja atento ao contexto no qual as relações se configuram e reconhecendo que as respostas dadas pelos sujeitos refletem o percurso pessoal e profissional de cada um afetando diretamente a construção da história formativa dos indivíduos e assim considerar que para todo o processo de coleta dos dados é possível produzir novos conhecimentos em relação ao objeto de estudo.

Concluindo-se as fases da coleta de dados, o estudo traz como proposta de Produto Técnico Tecnológico – PTT a construção de um Caderno de orientações com o título “Saberes necessários à docência na educação básica: possibilidades que contribuem para a qualidade do ensino e aprendizagem no Canal Educação–PI, sendo construído de forma colaborativa com os professores participantes da pesquisa, tendo sua seções constituídas pelo embasamento teórico que sustentam as concepções de professores, de saberes docentes trazidas no trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aquisição de conhecimentos específicos que dão suporte ao trabalho do professor se dá de maneira distinta, considerado por muitos autores que estudam sobre a formação de professores, como Nóvoa (2005), Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (2005) entre outros, como havendo um momento inicial, que compreende a formação acadêmica nos cursos de graduação que tem como objetivo a preparação do profissional e num segundo momento, como aquele que é continuado, que muitas vezes se dá nos espaços de trabalho, já que este é propício para se discutir sobre as ações e práticas desenvolvidas pelos professores.

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, o apoio e a colaboração dos outros professores. (NÓVOA, 2022, pág. 62).

Concordando com Imbernón (2011), o processo de formação de professores deve acontecer no espaço do serviço e que se dê num clima de real colaboração entre os pares. Além disso, é importante que a escola ou instituição responsável por tal formação tenham uma organização estável baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e participação de todos aceitando que existe diversidade entre os educadores, o que levará a diferentes maneiras de pensar e agir. A diversidade é recurso que possibilita a abertura para a mudança, para o novo.

Tardif (2002, p. 63) considera que para o exercício da profissão de professor 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.

Na análise dos documentos que norteiam o trabalho dos professores do Canal Educação-PI, a Proposta Pedagógica (SEDUC-

PI, 2012) e Plano Estratégico (SEDUC-PI, 2019) foi possível perceber que quando se trata da formação continuada dos professores nenhum deles traz ações efetivas de trabalho para o desenvolvimento de planos de formação que atendam às necessidades deles quanto aquisição de saberes/conhecimentos que possam qualificar o trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O processo de formação de professores é caracterizado pela aquisição dos saberes, conhecimentos e competências que são necessários ao exercício da profissão e como estes impactam na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os conceitos de saberes, conhecimentos e competências se apresentam com diversos sentidos, por vezes um complementando o outro, mas reconhece-se, a partir dos autores estudados, que há um conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias à prática da profissão de professor e que são construídas ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

A implementação de plano de formação continuada para os professores de estúdio do Canal Educação, bem como a criação de uma rotina de momentos para a discussão das práticas pedagógicas devem constituir e fundamentar o trabalho educativo contribuindo para o exercício da profissão com vistas a contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem 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.

IMBERNÓN, F. Caminhos para melhorar a formação continuada de professores. Entrevista Nova Escola Gestão, Jul./2011, disponível em: <https://gestaoescolar.org.br>.

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

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIAUÍ. Secretaria da Educação. **Programa de mediação tecnológica “Mais Saber”** – proposta pedagógica. 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Plano Estratégico da Educação com Mediação Tecnológica**. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 17/10/2006.

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma perspectiva do ato de ensinar para todos

LIMA, Jânio Oliveira

<https://lattes.cnpq.br/5394072277513805>

janio_jol@hotmail.com

NASCIMENTO, Franc- Lane Sousa Carvalho do

<http://lattes.cnpq.br/0959562416041369>

franlanecarvalhon@gmail.com

INTRODUÇÃO

A atuação do professor em sala de aula, exige uma constante construção de conhecimento e saberes acerca do seu alunado, visto que os mesmos tem suas diferenças e particularidades, dentro dessa ótica surge então o título para essa pesquisa: “FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma perspectiva do ato de ensinar para todos”, procurando meios para transmissão de embasamento teórico e prático aos docentes, para que estes alcancem os educandos e sejam partícipes do processo educacional.

Sendo que muitos sujeitos com necessidades educacionais especiais estão vivendo uma integração escolar que descaracterizar o propósito dos mesmos estarem no ambiente educacional, por falta de recursos, aparato acessível, estratégias, metodologias ou conhecimento básico para serem assistidos, incluindo desse modo os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Diante desse desafio de ensinar para a diversidade e diferenças de escolares mediante as suas características e singularidades, de uma maneira que seja repassado o ensinamento com segurança, qualidade e equidade aos envolvidos. Ocasinou a seguinte interrogativa: como a formação continuada de professores pode contribuir em uma perspectiva inclusiva com alunos da Educação Especial em relação ao ensino para todos?

A qual será observada dentro dessa formação as percepções dos indivíduos pesquisados durante a jornada de apresentação dos

fundamentos teóricos e metodológicos de uma escola inclusiva. Tendo como objetivo geral: Compreender a relevância da formação continuada para docentes na perspectiva Inclusiva.

E os seguintes objetivos específicos serão: Definir na formação docente continuada o lecionar para todos; Identificar procedimentos avaliativos para as reais características, potencialidades, habilidades e identidades discentes com necessidades educacionais especiais; Entender a formação continuada de professor com base nos fundamentos da inclusão de alunos com deficiências podendo superar estereótipos e barreiras; Construir um produto Técnico Tecnológico, sendo um curso de formação que venha a orientar os professores a uma prática inclusiva minimizando a exclusão pela ausência de conhecimento acerca dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante da atual conjuntura educacional a inclusão traz a necessidade de garantia de acesso, permanência e participação nas escolas comuns para todos os estudantes, inclusive aqueles com alguma deficiência ou limitação de aprendizagem. Entretanto, a falta de docentes com apropriação de que todos devem aprender juntos tem implicado na prolongação de ações excludentes e discriminatórias.

Conforme afirmou Prieto (2006) tais ações ocorrem de forma velada, implícita por meio de um ensino que busca inserir os alunos na mesma sala de aula, mas integra-os, em vez de incluí-los, de fato. Essa ocorrência existe devido a ausência de conhecimento que foge aos padrões de uma aula que envolve sem classificar ou discriminar ninguém.

De acordo com Paulon, as fundamentações legais trazem respaldo e segurança para o ensino, desse modo os licenciados precisam adequar as suas metodologias ao oferecer uma aula que venha a contribuir com as diferenças de cada aluno.

Podemos dizer que se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola. A escola integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros), que se efetiva promotora de

relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais. (PAULON et al, 2005, p.19)

Para a obtenção dos matriculados, são necessárias técnicas, métodos, abordagens e procedimentos pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Nesse sentido, precisamos resignificar a formação docente, de modo que seja considerada a impossibilidade de se desenvolver um único método para lecionar, pois é vital pensar em cada contexto específico, quebrando o binarismo “alunos regulares” e “alunos especiais”, discentes considerados com ou sem deficiência

A inclusão escolar é consequência do respeito às diferenças de cada pessoa, e do acolhimento de todos os alunos, indistintamente. No entanto, a falta de preparação docente para lidar com as demandas da inclusão faz com que sejam perpetuadas práticas que excluem alguns. A valorização de um único tipo de conhecimento é uma dessas atitudes discriminatórias. Como afirma Mantoan:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p.13)

A responsabilidade da comunidade escolar exige, sobretudo que as formações contemplem a ideia de um trabalho colaborativo entre professores da sala comum, e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadores pedagógicos, dentre outros. Para compartilhamento de experiências, desafios e fragilidades diante de novas formas de conhecer. Favorecendo o ato pedagógico com a didática apropriada, seleção de conteúdos e fazer não uma pedagogia de exame, mas uma avaliação da aprendizagem do aluno.

Conforme a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), no seu Art. 59, III para que a inclusão escolar seja legitimada na prática, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” . Assim os professores devem possuir não somente uma formação inicial nas suas respectivas áreas de atuação, mas buscar uma constante aprendizagem para desempenhar o seu trabalho de modo mais coerente com a Educação Inclusiva.

Em que regentes consideram-se incapazes para o trabalho quando voltado para alunos com deficiência, pois acreditam que devem ter uma especialização para lidar com cada diferença ou um profissional para atender essa demanda da escola. Contudo cabe a ele a nobre missão de educar e escolarizar os que estão em seu diário não a outro.

Então, pode-se perceber que a formação docente tem sido falha em alguns aspectos, pois se fossem especificadas as funções de cada profissional no processo de inclusão escolar, os professores entenderiam que sua função é ensinar sem distinção, mas podem contar com o apoio dos especialistas, desde que esses não tenham trocas de papéis em suas responsabilidades. Xavier nos diz;

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mês o tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (XAVIER, 2002, p.19)

A formação continuada, se faz necessária em qualquer modalidade do sistema educacional, para a aquisição de um desempenho satisfatório baseado no ato de ensinar, valorizando as diferentes características de cada aluno, isto é, dignificando e respeitando o ser humano.

O qual não é percebido, pois a deficiência na maioria das vezes é vista como o foco central e não o sujeito, em que o indivíduo é reconhecido pelo que não tem do que por vários aspectos que possui.

Dessa forma, as ausências de padrões cognitivos, físicos e sensoriais devem ser observados em um contexto de diversidade, levando em consideração as singularidades e diferenças como objetos de apreciação e motivação, para o crescimento profissional, pessoal e acadêmico do professor.

METODOLOGIA

A pesquisa terá uma revisão bibliográfica, seguindo o método indutivo que segundo Gil: (2008) “nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre”. Dessa forma optou-se por seguir esse método que proporcionará as bases lógicas para essa investigação.

Possuindo abordagem qualitativa, que segundo Malhotra (2006, p.156), “[...] é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema”. Seu foco está no caráter subjetivo compreendendo o comportamento humano, e estudando as suas particularidades. Nesse método, as respostas costumam não ser objetivas, ou seja, os resultados obtidos não são contabilizados em números exatos. A pesquisa do estudo é do tipo pesquisa – ação:

[...] criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional, etc. – de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada. (MARTINS, 2003, p. 44-45)

Assim, ela é construída com bases na relação do pesquisador com o grupo a ser pesquisador em que ambos com os conhecimentos acerca do objeto estudado procuram meios para analisar quais as práticas educativas serão mais viáveis para resolução de problemas e alcance dos objetivos traçados.

De acordo com Gil (2008) “ com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes, alguns modelos alternativos de pesquisa vêm sendo propostos, sendo a “pesquisa-ação”

e a “pesquisa participante” os mais divulgados”.

Essa pesquisa enquadra-se, portanto na pesquisa apresentada porque poderá ser aplicada na formação continuada de professores permitindo alcançar todos os sujeitos envolvidos no processo educacional dentro das salas de aulas, direcionando meios e estratégias para um olhar mais inclusivo.

Segundo Gil (2008, p.160), sobre técnica de pesquisa “[...] pode-se afirmar com muita segurança que qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais”. Dessa forma, como técnica de produção de dados, serão realizado a observação participante, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.

Também será usada a entrevista que segundo Minayo (2007 p.64): “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.” Com perguntas semi-estruturadas ocasionando conversas entre pesquisador e pesquisado com o intuito de ter um conhecimento mais aprofundado.

A formação ocorrerá com professores da rede estadual do município de Caxias- MA, em que serão no mínimo de dez (10) professores para refletirem sobre uma escola das diferenças.

As leituras que embasarão as discussões serão de autores que discutem os fundamentos e práticas de um ensino inclusivo: Mantoan (2003), Lanuti (2020), Prieto (2006), Mazzotta (2011) dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados prévios obtidos, através das literatura já apreciada, buscando compreender cada momento da pesquisa e a análise da resolução da questão norteadora, construção do objetivo geral segundo também a base de cada objetivo específico proposto para esta investigação.

A inclusão escolar, tema de discussão em diversos segmentos deste a educação básica até o ensino superior, muitos não entendem

realmente o que é a inclusão de todos, ou tem seguido diversas linhas inclusivas que não cabem a uma escola que respeita e trabalha com as diferenças. Segundo Figueira (2013), muitos professores do ensino regular alegam não estarem preparados para vivência a inclusão, não sabem ministrar uma aula em que esteja aluno com deficiência de forma que todos participem, e o processo de ensino e aprendizagem seja algo real.

Surgindo assim, dentro dessa esfera educacional conflitos de pensamentos sobre como realmente deve ocorrer o ingresso e sobre tudo a participação e permanência de alunos considerados com deficiências e com necessidade educacionais especiais. Então vamos dentro desse contexto procurar meios para simplificar o que é Inclusão escolar:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05)

Portanto, a escola deve tratar com toda responsabilidade esses sujeitos que necessitam ser assistidos com um ensino de qualidade com equidade e acima de tudo com humanidade, sendo valorizados pelas suas diferenças e não recriminados ou levados a modelos de padrões de perfeição inexistentes, mas criados por uma sociedade excludentes e sem empatia pelo outro.

Segundo Prieto (2006, p. 56) “a formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”. Essa atual conjuntura educativa visa o ingresso de todos os educandos independente de qualquer característica, singularidade ou diferença.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Esperamos a partir das pesquisas, analisar as práticas pedagógicas inclusivas pelos docentes por meio da observação participante e entrevista realizadas com esses sujeitos, para assim fazer proposições colaborativas acerca da teoria com bases na fundamentação de uma escola das diferenças e uma prática concernente a uma aula acolhedora e que busca o desenvolvimento dos seus educandos.

Com ações que possam ser trabalhadas nas formações continuadas dos professores, utilizando os procedimentos que venham a estimular aulas mais participativas e um processo de ensino- aprendizagem mais consciente e produtivo. Constatamos também que o projeto de pesquisa já foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para análise. Após aprovação pelo CEP, iniciaremos as observações e entrevistas para a real coleta de dados para a pesquisa.

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 curso de formação que será construído de forma coletiva com os professores a partir de suas colaborações durante a pesquisa.

Isso resultará em um importante material teórico-metodológico que poderá nortear e conduzir as práticas pedagógicas no que se refere ao trabalho direcionado a esse público alvo da Educação Especial. Com o foco para a construção de aulas realmente inclusivas que favoreça os discentes em seu desenvolvimento pleno seja no âmbito social, ideológico e principalmente educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB n°9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996

BRASIL, Ministério da Educação, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>, disponível: 04/09/ de 2022.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação Inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008

MALHOTA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J. B. **A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica**. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2011.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Ministério da Educação e Cultura PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>

XAVIER, ALEXANDRE E GUEDES PEREIRA. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: **Revista Integração**, ano 14, n° 24. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de educação Especial. 2002. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf> disponível em 05 de junho de 2022.

PERCEPÇÕES SOBRE O CORPO FEMININO NEGRO NO ENSINO DE BIOLOGIA: analisando proposições didáticas

OLIVEIRA, Jucenilde Thalissa de
<http://lattes.cnpq.br/9142777351067416>
jucenilde_oliveira@hotmail.com

MARTINS, Ana Patrícia Sá
<http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>
anamartins1@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui uma pesquisa em andamento no Mestrado em Educação, na qual visamos analisar como o desenvolvimento de proposições didáticas podem oportunizar ressignificações acerca do corpo feminino negro no Ensino de Biologia em uma escola pública estadual, localizada na periferia urbana de São Luís-Maranhão. Entendemos que esse tema é intermediado e inter-relacionado a questões como: corpo, gênero, raça, classe e, até mesmo, sexualidade, sendo que alguns desses também perpassam pela disciplina de Biologia.

Nesse sentido, devemos perceber o corpo enquanto território de significação, pois ele é a instância central no enquadramento dos sujeitos, sendo construído discursivamente e suscetível a invenções culturais e morais, reproduzidas a partir de um contexto historicamente disciplinado e polarizado pela dualidade natureza e cultura, presentes também nas instâncias pedagógicas, e assume por vezes uma perspectiva determinista na formação e na identidade dos sujeitos (LOURO, 2000; GOELLNER, 2013).

O corpo feminino negro carrega questões de raça/racismo e gênero/sexismo, ambos aspectos com circunstâncias encontradas em esferas de subjetividade e do poder, e como símbolos de uma história que carrega exploração, dominação e preconceitos ainda persistentes na sociedade – concebendo-a como patriarcal e colonial/moderna. Assim, estudar o corpo feminino negro é percebê-lo nessas diferentes

dimensões que se inter cruzam e que desembocam em um contexto singular de condição histórica e social.

Para a localização da pesquisa no âmbito acadêmico da Educação, inicialmente, realizamos 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 – já que sobre o tema em específico não se encontravam trabalhos –, a última catalogação foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2021.

Para a catalogação 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 para análise, os quais nos permitiram identificar nosso problema de pesquisa. Nesse sentido, alicerçada junto à Estudos Decoloniais, Culturais e Feministas, a presente pesquisa é desenvolvida a partir da problemática: *Como proposições didáticas intervencionistas sob a perspectiva de sociocultural do corpo feminino negro podem oportunizar (re) significações no ensino de Biologia?* Visamos, pois, por meio deste estudo, proporcionar a desconstrução de preconceitos e discriminações presentes no contexto escolar no ensino de Biologia, sob uma perspectiva desconstrucionista, histórico-cultural e de caráter antirracista e antissexista em consonância a uma educação ética e cidadã.

NORTEAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS À DISCUSSÃO

A disciplina de Biologia, assim como outras disciplinas, trabalha com a vida, com corpos de sujeitos socialmente generificados, sexualizados e racializados, são corpos que resguardam uma significação dentro da sociedade, significação que não pode ser ignorada. E, para

perceber esses corpos e combater quaisquer preconceitos é necessário contextualização e problematização sócio-histórica, em conhecer as origens e os mecanismos de opressão e controle de sujeitos e povos presentes no conhecimento científico e que desembocam em questões estruturais de uma sociedade marcada pelo racismo, machismo, homofobia e pela colonialidade dos saberes (MACHADO; COPPE, 2021).

Nesse contexto, problematizar a colonialidade, situando-a como perspectiva que nomeia e analisa os efeitos contemporâneos do colonialismo histórico implicado nas relações de poder na sociedade, a partir de uma racionalidade moderna eurocentrada, traz para o debate questões de dominação cultural e hierarquias epistemológicas que subalternizam práticas e subjetividades de povos historicamente dominados, vertente que produz invisibilidades e silenciamentos de saberes e sujeitos (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019; BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016).

Perceber a disciplina de Biologia e seu ensino como permeada de estudos sobre o corpo humano, sexo/sexualidade, e, de certo modo, através de discussões genéticas e ambientais o tema raça, que são temáticas que atravessam simultaneamente o corpo feminino negro, é percebê-las como inter-relacionadas, e principalmente relacionadas ao contexto histórico e social vivido, é reconhecer também a Biologia e seu ensino como não alheia a esse contexto, mas parte e reprodutora dele. Essa perspectiva também é apresentada por estudiosos que têm evidenciado que muitos estudos científicos, aparentemente neutros e imparciais, não estão isentos de produções socioculturais de sua época, e acabam por carregar construções e significados de uma sociedade, que são passíveis de transformação através dos tempos (BOURDIEU, 2002; LOURO, 2000; SILVA, 2004).

Deste modo, através do ensino de Biologia e de conteúdos como corpo humano, sexo/sexualidade (incluindo reprodução se seu sistema), genética, meio ambiente (entre outros), os processos de ensino-aprendizagem não se dispensam valorações, subjetivações e aspectos sociais, estando muitas vezes permeados de estereótipos, preconceitos, e até mesmo discriminações sutis que se condensam e se inserem em meio a processos socioculturais estabelecidos dentro de

relações poder históricas e ainda vívidas pela colonialidade (QUIJANO, 2009; GOMES, 2003; LOURO, 2000; GOELLNER, 2013) sendo conformações que atuam significativamente à formação da identidade da mulher negra.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa assumimos a complexidade da dialogia do discurso em perceber o uso socialmente construído da linguagem (escrita ou não), e diante disso enfatizar o caráter sociocultural, histórico e situado do emprego do discurso, sendo, deste modo, intencional. A partir disto, partimos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) empregada pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin; Volóchinov; Medvedev) e seus estudiosos (BRAIT, 2006; COSTA, 2015) com o intuito de analisar como o desenvolvimento de proposições didáticas podem oportunizar ressignificações acerca do corpo feminino negro no Ensino de Biologia, investigando proposições didáticas com alunos do 3º ano ensino médio de uma escola da rede pública estadual, localizada na zona periférica de São Luís – MA.

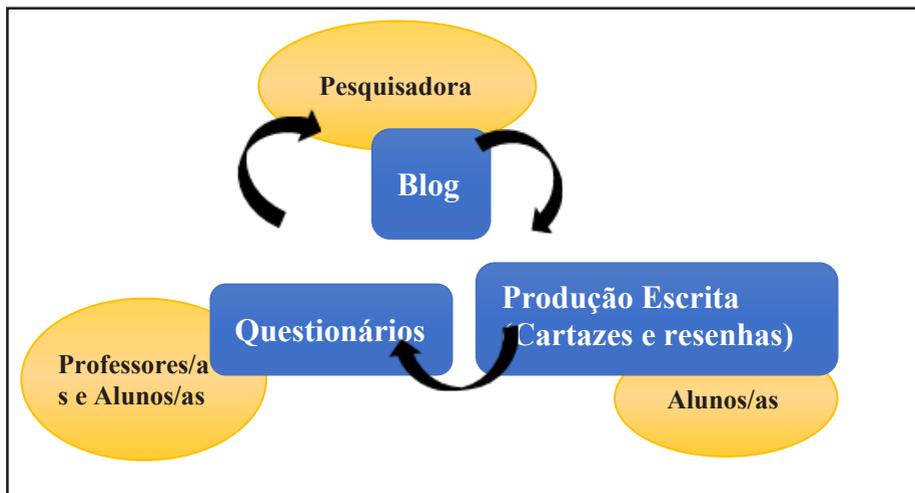
Nesse cenário, este estudo se encontra como uma pesquisa ação em que sua peculiaridade parte da perspectiva interventiva e colaborativa com os atores do campo de investigação, visando obter resultados socialmente relevantes e que se realiza quando o/a pesquisador/a se envolve de modo operativo no seu desenvolvimento e geração de dados (GIL, 2008) e que através de uma abordagem qualitativa se busca a compreensão de um fenômeno social que depreende uma realidade que se deseja interpretar (MINAYO, 2014).

Ademais, nosso trabalho é constituído a partir da pesquisa bibliográfica na busca de referencial bibliográfico relevante à discussão da temática - Estudos Culturais, Feministas e Decoloniais. Quanto ao processo analítico e interpretativos dos dados, estes ocorrem pela ADD que compreende uma atividade analítica integrativa composta por descrição, análise e interpretação (DESTRI; MARCHEZAN, 2021), buscando nos enunciados de professores/as e alunos/as aspectos valorativos, dialógicos e responsivos em seus discursos e que compõem o corpus de pesquisa (dados através dos gêneros: questionário, resenhas, cartazes e blog.).

É válido ressaltar que a nossa pesquisa se encontra com etapas em andamento, dadas no atual momento pelo tratamento analítico do corpus de pesquisa (Figura 1), composto por 2 questionários, um empregado aos professores/as de Biologia no início da prática de pesquisa (com o intuito de reconhecer a percepção destes sobre o tema na sua prática de ensino), e outro aos alunos/as do 3º ano do Ensino Médio (desenvolvido durante a prática de pesquisa no intuito de realizar o reconhecimento sociodemográfico deles/as).

Os alunos são o principal alvo das atividades de pesquisa, e participaram na construção de Padlets (plataforma usada para compartilhamento de conteúdo e produções) de atividades de discussão e reflexão sobre a temática (intermediada por rodas de discussão e palestras) que posteriormente resultam em produções escritas: Cartazes temáticos (feitos na Plataforma Canva compartilhadas nos Padlets) e; Resenha crítica (ambos atuam como uma escrita reflexiva sobre a temática). Temos ainda o Blog que desempenha o papel diário de prática de pesquisa que relata todo o andamento da pesquisa em campo, sob a perspectiva (auto) reflexiva da professora- pesquisadora (Quadro 1).

Figura 1- Triangulação do *corpus* de pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outra etapa em andamento se refere ao Produto Técnico Tecnológico (PTT) que se trata de uma proposta de formação de professores/as, materializada em um e-book-interativo, o qual está em processo de desenvolvimento, organizado em três partes: Reflexões teórico-pedagógicas sobre a temática; O Blog como proposição didática ao ensino interdisciplinar da Biologia e; Sugestões de materiais complementares as aulas de Biologia (Cartilhas, Filmes, Músicas, Roteiros de Atividade, entre outros).

Quadro 1- Síntese dos instrumentos de geração de dados e participação dos colaboradores.

Instrumento de Pesquisa	Colaboradores/as	Finalidade
Questionário (Formulário Google Forms)	» Professores/as de Biologia (2); » Alunos e Alunas (118);	Percepções sobre o tema; Perfil sociodemográfico e percepções sobre o tema;
Produção escrita (Cartaz e Resenha)	» Alunos e Alunas;	Aprender entendimentos, processos e discursos sobre a temática.
Blog (diário de prática de pesquisa)	» Pesquisadora	Registrar os processos e percepções subjetivas no desenvolvimento das ações na pesquisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados discutem sobre o resultado do estado da arte do tema e as atividades de pesquisa em desenvolvimento e as primeiras discussões teóricas sobre a temática, pois, ainda estão em andamento as etapas de discussão dos resultados dos questionários desenvolvidos com professores/as e estudantes, além do tratamento analítico e discussão teórica dos discursos nas produções didático-digitais e escritas reflexivas (resenhas críticas) realizadas pelos/as estudantes.

O estado da arte relatado na metodologia foi desenvolvido em dois momentos: 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, resultando no acréscimo 3 dissertações, totalizando 12 trabalhos.

A catalogação de 12 trabalhos na plataforma BDTD em um intervalo um pouco maior que 10 anos trabalhos revela uma baixa produção científica sobre a temática étnico-racial no ensino de Ciências e Biologia (12 trabalhos, desses, 11 dissertações e apenas uma tese), ressaltando-se ainda a inexistência da reflexão sobre o corpo feminino negro, demonstrando uma invisibilidade sobre este tem e que motivado a continuidade e a pertinência desta pesquisa.

Quanto aos itens que compõem o *corpus* de pesquisa nesses trabalhos, esses variam entre análise de ilustrações/imagens, discursos e conceitos em Livros Didáticos, análise bibliográfica, análise de sequência didática, entrevistas e questionários.

Com a apropriação dos trabalhos, notamos 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, a persistência de uma visão eurocêntrica nos conteúdos, até mesmo omissão da discussão racial quando apresentada. São aspectos como esses que salientam a necessidade deste tipo de investigação e da discussão étnico-racial em disciplinas das ciências naturais, como a desenvolvida neste trabalho no ensino de Biologia com alunos/as do ensino médio.

Salientamos que a importância de se problematizar as questões de diferença entre os seres e suas sociedades e perceber esses processos como intrinsecamente relacionados à construção de fenômenos etnocêntricos e que se constituem múltiplos preconceitos, como raciais, sexuais, sociais, culturais e religiosos, fenômenos esses presentes no contexto brasileiro tanto de forma naturalizada como hierarquizada na sua estrutura social, e no processo educacional advindo de um poder paternalista exercido em uma relação aparentemente natural de práticas sociais e políticas de desigualdade que circunstanciadas por mecanismos de biopoder sinalizam entendimentos de corpo e identidade em uma sociedade (SILVA, 2004; TELES, 2010; LUCKMANN, 2017).

E com dados preliminares, observamos a relação de fatores históricos, como colonialismo, com fatores culturais e sociopolíticos, cabendo indagar sobre as histórias não contadas, que, sob a égide de um privilégio epistemológico eurocentrado, invisibiliza e deslegitima certos discursos e conhecimentos em detrimento de outros, validando modelo universal de ciência branca que oprime, e que ao presentificam no processo educacional.

Desse modo, nos traz o desafio descolonizar os currículos educacionais e práticas pedagógicas em superar narrativas concebidas dentro de um 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; RIBEIRO, 2018; ANDRADE, 2018), como o corpo feminino negro, que nos ajuda pelo viés interseccional a pensar aspetos de corpo, gênero e raça que transcendam construções discriminatórias.

CONSIDERAÇÕES (ainda parciais)

Mesmo a questão racial aparentemente estando resolvida, no sentido de afirmar que não existem diferenças raciais nos seres humanos, ainda é uma questão persistente pela presença de estereótipos raciais, omissões e controvérsias, e isso revela seu contexto social e suas relações complexas originadas do próprio processo histórico da colonização do Brasil, e revivido pelas desigualdades na sociedade.

Desse modo, problematizar esse tema e questões sociais e os modos de produção de conhecimento é perceber o quanto marcadores sociais como raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam e se estabelecem nas relações de poder e opressão. E discutir essas questões se torna uma forma importante para combater e superar preconceitos e discriminações que possam se fazer presentes no campo pedagógico-educacional e questionarmos o seu contexto histórico-cultural contribuindo para transformação e emancipação social.

REFERÊNCIAS

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

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. V.31, N.1, Jan./Abr. 2016.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

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.

COSTA, Nelson Barros da. Dialogismo e análise do discurso - alguns efeitos do pensamento bakhtiniano nos estudos do discurso. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2015.

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.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

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

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.

MACHADO, V. F.; COPPE, C. Educação Científica contra o Preconceito: da Natureza às Multinaturezas, **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**. Volume 22, e32489, 1-23, 2021.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14^oed. 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.

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.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P.C. Uma breve história dos Estudos Decoloniais. **MASP-Afterall**, 2019.

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.

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPETRO AUTISTA: análises a partir das práticas educativas no IEMA São Luís Centro

SOUZA, Julyana Christine Cunha

<https://lattes.cnpq.br/9593784041706289>

juucsouza@hotmail.com

PORTO, Iris Maria Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um processo que vem sendo organizado em todos os espaços educacionais formais e tem sido o centro de discussão dos grandes debates dos estudiosos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Estas discussões prioritariamente desenvolvidas na Educação Básica tem possibilitado ao estudante com deficiência uma maior participação social e educacional, especialmente no Ensino Fundamental.

A Lei n.º 13.146/2015, a chamada Lei da Inclusão Escolar abriu um maior ponto para essa discussão, mas chama-nos atenção ao atendimento a um grupo específico, o de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) (BRASIL, 2015). No Brasil não há números exatos de prevalência do autismo. Apesar disto, de acordo com os dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas (PAIVA JÚNIOR, 2014).

O acesso à educação básica vem avançando ao longo do período de vigência do PNE 2014-2024, salienta-se que no relatório do quarto ciclo de monitoramento das metas (2022) no que diz respeito ao acesso à educação básica em classes comuns para o público-alvo da Meta 4, os dados mostram que se manteve o crescimento das matrículas em relação ao último relatório, alcançando-se 93,5% das matrículas do público-alvo

em 2021. Analisando o percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de estudantes com deficiência por região, o Maranhão é o quinto estado com maior crescimento no período, em 2019 tivemos o percentual de matrículas de 96,8%, no ano de 2020 se teve 96,7% e em 2021 atingimos a marca de 97,5% (BRASIL, 2022).

O campo desta pesquisa será o IEMA Pleno São Luís Centro, institutos no Maranhão que tem a intenção de ampliar a oferta de educação profissional, científica e tecnológica, através do Ensino Médio técnico em tempo integral. A partir disso, é necessário analisar a inclusão escolar, que está intrinsecamente relacionada ao acesso, permanência e ao processo de ensino/aprendizagem de estudantes com autismo. Tendo como horizonte os professores, como parte do processo emancipatório das propostas educacionais. Considerando o exposto, questiona-se: Como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IP São Luís Centro?

Para a consecução desta investigação, elencamos como objetivo geral analisar o processo de inclusão de estudantes com TEA no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís Centro. Compreende-se que o espaço escolar adequado ao ensino e aprendizagem exige por parte dos professores um trabalho com coletividade, participação, colaboração, tendo como sine qua non para o processo a implementação de práticas, estratégias e metodologias apropriadas ao estudante com deficiência.

INCLUSÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O vocábulo autismo é proveniente da ligação de duas palavras gregas: “autos” que constitui “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo”, afirmam Passoni e Pereira-Ferrari (2009).

As manifestações do autismo variam em cada indivíduo. Pode-se observar que a pessoa apresenta prejuízos na comunicação, socialização, áreas restritas de interesse e comportamentos repetitivos. Essas características estão presentes antes dos três anos de idade, sendo mais comuns em meninos do que meninas, o que segue historicamente na Classificação Estatística Internacional de Doença Relacionados a Saúde

(CID) e o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM), ambos feitos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Portanto, o autismo foi definido como:

Uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta durante toda a vida. Aparece tipicamente nos três anos de idade. É em família de qualquer configuração racial, étnica e social [...]. Os sintomas [...] incluem: dificuldades no ritmo de habilidades físicas, sociais e linguísticas; as funções ou áreas mais afetadas são: audição, visão, tato, dor, olfato, equilíbrio, gustação, maneira de manter o corpo, ritmo imaturo da fala (GAUDERER, 1993, p. 3-4).

Entre as principais leis que abrangem a educação especial e inclusiva, destaca-se, a Constituição Federal de 1988, indicando no seu art. 208, inciso III, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência. (BRASIL, 1988). Assim, começa a surgir o início da educação especial no Brasil, e está década também sofre influência para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, através de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que enfatizaram a inclusão como um compromisso das escolas e das sociedades mais evoluídas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Destacam-se ainda alguns instrumentos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, especialmente nos seus art. 58 e 59 (BRASIL, 1996). Seguindo o processo de evolução, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Outro marco importante para o desenvolvimento da educação especial foi a Lei Federal nº10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecendo objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiência, além de dá uma importância aos programas e formação dos professores para melhor atender esses estudantes. (BRASIL, 2001a).

Além destas, é importante citar a Lei nº12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno

do Espectro Autista, onde deixa claro no art.1 § 2º “[...] a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). E ainda no art.3 “[...] designa os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista” entre eles no inciso IV garante o acesso “à educação e ao ensino profissionalizante.” (BRASIL, 2012).

Sobre uma escola que se pauta na inclusão, Mantoan (2003, p. 20) afirma que “[...] temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar”. De acordo com as autoras Santos e Porto (2020, p. 5-6):

Mudanças efetivas na formação de professores no Brasil, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, precisam ser desencadeadas, no sentido de combater os problemas educacionais complexos (fracasso e evasão escolar e a deterioração da qualidade do ensino público) [...]. A proposta de inclusão não deve ser ajuizada de caráter desarticulado da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira.

Logo, a atuação dos profissionais da educação é primordial uma vez que muitos casos de autismo foram primeiramente notados no espaço escolar, há necessidade de inovações pedagógicas que contemple a todos, sem exceções. Pois é a partir dessa perspectiva que os espaços escolares, garantirão qualidade de ensino para as pessoas com deficiência, seja qual for à natureza, física, intelectual ou sensorial.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e descritiva, que visa o aprofundamento de um estudo, um fato que não deve ser quantificado. Como afirma Gil (2002, p. 41) “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado.

Considerando a natureza das fontes utilizadas para compreensão do objeto do estudo, a pesquisa tem como método o Histórico Dialético. O materialismo dialético pode ser entendido como um método

de interpretação da realidade. Nessa investigação os instrumentos utilizados para coleta de dados são a observação do campo de pesquisa e entrevista semiestruturada. É importante salientar que a pesquisa ainda será submetida ao Comitê de Ética

A investigação empírica será realizada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno São Luís Centro. É importante salientar, que ocorreram três momentos no campo de investigação: a observação, aplicação das entrevista com os participantes, a testagem e o lançamento do aplicativo para as tecnologias móveis que será desenvolvido.

A composição da amostra será de estudantes com TEA que possuam o diagnóstico clínico, quatro professores do ensino regular, o professor(a) do atendimento educacional especializado e quatro estudantes do ensino regular da turma do estudante. Vale ressaltar que os participantes deverão estar dispostos a participar da pesquisa, após o esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Deste modo, terão suas identidades preservadas diferenciados por números, e para os estudantes com autismo será utilizado Donald Gray Triplett³.

A partir dos dados obtidos será executada a análise de conteúdo. Bardin (2016) diz que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. E para analisar este conteúdo se usará a análise de enunciação, de acordo com a Minayo, Deslandes e Gomes (2009) costuma ser usada para se analisar entrevistas abertas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo, está em andamento, conforme as etapas descritas anteriormente. Portanto, pretende-se perceber quais os impactos estudantes com autismo sofrem no seu processo de escolarização. De acordo com Vigotski (1997) a escola, é lugar de ser sujeito aprendiz, envolve, para crianças e jovens aprender com o outro, no meio social, não importa quão atípico pareça ser o seu desenvolvimento.

3 O nome utilizado para identificar os alunos, Donald Gray Triplett, é uma homenagem ao primeiro garoto diagnosticado com autismo pelo Dr. Leo Kanner. (DONALD...2016).

Inicialmente se fez necessário a construção do embasamento teórico, envolvendo leituras pertinentes à temática da Educação Especial e Educação Inclusiva, no que tange a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no espaço educacional. Concomitante a esse processo, buscamos junto a Diretoria de Adjunta Pedagógica (DAP/IEMA) e a Coordenação da Educação Especial/Inclusiva o levantamento de estudantes com diagnóstico clínico que possui autismo e estão matriculados nos IEMAS Plenos (IP) de São Luís/MA, no qual obtivemos os seguintes dados: Bacelar Portela (03) estudantes, São Luís Centro (03) estudantes, Itaqui Bacanga (01) estudante e Rio Anil (08) estudantes. A partir deste dado, delimitou-se o campo de pesquisa para o IP São Luís Centro.

O movimento pela educação inclusiva é uma ação sociocultural, pedagógica e política, iniciada em defesa dos direitos de todos os estudantes. A modalidade de ensino da Educação Especial é resultado da melhoria das políticas públicas, da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais, na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais e, especialmente na criação de um novo modelo de projeto educativo para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Logo, a autora Baú (2014, p. 51) diz que escola deve estar organizada de forma que todos “os estudantes possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas.”

Na sequência, foram realizadas leituras flutuantes que deram suporte para a definição do Plano de Obra, detalhamento e definição dos capítulos e subcapítulos. Sendo assim, a partir dos objetivos e metodologias propostos na pesquisa e na relação com as reflexões até aqui realizadas e os estudos do referencial teórico, foi possível alcançar as seguintes considerações parciais da pesquisa em andamento.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pensar em inclusão é falar em educação para todos, pois é a partir dessa perspectiva que os ambientes educacionais garantirão qualidade educacional para as pessoas com deficiência, seja qual for à natureza, física, intelectual ou sensorial, desmistificando a educação segregadora que durante anos existiu.

Para essa garantia e promoção, é necessário compreender que este não é um objeto inalcançável, principalmente quando se trata da

educação de pessoas com transtorno do espectro autista. É preciso sem dúvida, superar que por conta de seus desafios, como comunicação, comportamento adaptativo, interação social, essa pessoa não conseguirá alcançar autonomia.

Como vimos, as discussões teóricas permitem materializar, no Produto Técnico Tecnológico (PTT), uma proposta que consiste em estimular a utilização de um aplicativo para as tecnologias móveis como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo. De acordo com Rodrigues (2017) há uma relação interativa entre utilizador e tecnologia, construindo um papel mais ativo diante da informação, numa rede de partilha de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. da 1. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicoompila do.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicoompila.do.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.1174, de 6 de julho de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/

Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

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/L9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb_004_09.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

COSTA, Ulisses. **Autismo no Brasil:** um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DONALD Grey Triplett: The first boy diagnosed as autistic. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/magazine-35350880>. Acesso em: 5 jan. 2022.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo.** [S.I]: Atheneu, 1993.

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

HOBSON, R. Peter. On psychoanalytic approaches to autism. **American Journal of Orthopsychiaty**, v. 60, n. 3, p. 324-336, 1990.

KANNER, Leo. Early infantile autism. **The Journal of Pediatrics**, v. 25, n. 3, p. 211-217, 1944.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PAIVA JUNIOR. Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. **Revista Autismo**, São Paulo, 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/noticias/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PASSONI, C. R. M. S.; PEREIRA-FERRARI, L. Análise genética de neurotransmissores em pacientes brasileiros com autismo. **Cadernos da Escola de Saúde**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2009.

RODRIGUES, Sannyá Fernanda Nunes. Formação de professores e o potencial das tecnologias: inter-relações e possibilidades *In*: PORTO, Iris Maria Ribeiro; SÁ-SILVA, Jackson Ronic. **Gestão educacional e formação de professores: olhares, contextos e vivências**. São Luís: EDUEMA, 2017.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho Sodré; PORTO, Iris Maria Ribeiro. A “multifuncionalidade” do professor do AEE na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; CARNEIRO, Éverton Nery. **A educação no âmbito do político e de suas tramas 5 [Recurso eletrônico]**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 1-11.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997.

ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: o potencial da Gamificação na busca por novos horizontes educacionais

PINTO, Karini da Silva

<http://lattes.cnpq.br/8515445383474018>

karinispinto@yahoo.com.br

ROCHA, Iris Maria Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa, em andamento, que versa sobre “O ensino de Geografia e Metodologia Ativa”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas.

A motivação para este estudo parte das experiências profissionais vivenciadas na educação básica, o que leva a se pensar em alguns questionamentos: como estender os horizontes no ensino aprendizagem da Geografia, superando o perfil do ensino dessa disciplina, que por muitos anos foi positivista, com seus conteúdos fragmentados e descontextualizados com o lugar, distante da vivência dos alunos, em especial, da educação básica no Ensino Médio do Estado do Maranhão?

Considerando uma Didática Crítico-Social, é fundamental ressaltar que o ensino faz parte do processo do conhecimento pelo estudante, mediado pelo professor e sua disciplina. Com isso, o objetivo da Geografia escolar é que se busque a seleção dos conteúdos para o ensino apoiado num método para se alcançar os resultados desejados (CAVALCANTI, 1998).

Assim, pensa-se como se pode trilhar um caminho para o ensino de Geografia com a utilização de metodologias ativas, para que o estudante assuma uma postura mais ativa, engajada e participativa, criando oportunidade para a construção do conhecimento. Entende-se que as metodologias ativas, quando utilizadas pedagogicamente, além

de ter as mais variadas possibilidades no âmbito educacional, oferecem inúmeros recursos didáticos e interacionais com o campo de trabalho dos docentes e discentes, de modo que a utilização de metodologias ativas baseada em jogos e gamificação emerge como componente para o processo educativo, representando um novo viés de apreensão e discussão de conteúdo.

Faz-se necessário ressaltar que o uso da gamificação não se limita ao meio computacional e/ou digital. De acordo com Santos, Pimentel e Sella (2019, p. 4) “[...] a essência da gamificação não está na tecnologia, mas sim em um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem [...]”, de modo que cabe ao professor focar na ação pedagógica para compreender a gamificação como uma metodologia ativa que permite alcançar os objetivos didáticos esperados no processo de aprendizagem.

Desta forma, destaca-se que a pesquisa apresentada neste artigo tem como objetivo geral analisar de que forma o uso da metodologia ativa baseada na gamificação pode contribuir com o processo de aprendizagem no ensino de Geografia. Para um maior aprofundamento, apresenta-se como objetivos específicos: Reconhecer o lugar do ensino de Geografia na história da educação brasileira; Identificar o perfil das metodologias para ensinar Geografia na trajetória da disciplina; Discutir a gamificação no ensino aprendizagem na Geografia; Categorizar o que são metodologias ativas de aprendizagem; Discutir o que são metodologias ativas de aprendizagem; Produzir um álbum pedagógico de figurinhas gamificado para o ensino de Geografia. Como produto técnico tecnológico, idealizou-se a elaboração do álbum pedagógico de figurinhas gamificado para ser utilizado como recurso educacional.

ENSINO DE GEOGRAFIA: das concepções à aprendizagem gamificada

A Geografia, por muito tempo, foi vista como disciplina “decorativa”, marcada por uma prática tradicional como decorar nomes de países, fazer ou pintar mapas, saber as capitais, moedas e idiomas. Esse tradicionalismo vem da corrente da Geografia Tradicional com sua base no positivismo. Moraes (2007, p. 40) evidencia que “[...] a Geografia Geral, tão almejada pelos geógrafos, na prática sempre restringiu aos

compêndios enumerativos e exaustivos, de triste memória para os estudantes do secundário”.

Fazendo a trajetória da ciência geográfica e do ensino de Geografia, nota-se o porquê dessa carga atrelada à descrição e memorização. A história da Geografia como disciplina escolar tem início no século XIX na Europa, onde tinha o objetivo de formar cidadãos a partir da ideologia do nacionalismo patriótico com a transmissão de dados e informações. De acordo com Moraes (2007, p. 41) “a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum tomado ao positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista”.

A Geografia numa perspectiva teórica-quantitativa surge a partir da década de 50 com novas abordagens e questionando os métodos da Geografia tradicional. Naquele momento essa ciência tomou um caráter baseado nas técnicas da matemática, com uso de modelos e abordagens sistêmicas. De acordo com CHRISTOFOLETTI (1985) há uma nova abordagem da Geografia:

O surgimento de novas perspectivas de abordagem está integrado na transformação profunda provocada pela Segunda Guerra Mundial nos setores científico, tecnológico, social e econômico. Esta transformação, abrangendo o aspecto filosófico e metodológico, foi denominada de revolução quantitativa e teórica da Geografia (CHRISTOFOLETTI, 1985, p.16).

Com a crise da Geografia Tradicional, surge um movimento de renovação dessa ciência que ganha força a partir de 1970. Nesse momento busca-se novos caminhos metodológicos e um novo pensamento crítico muito apoiado na transformação do modo de produção capitalista e na revolução tecnológica vigente. Para Moraes (2007, p. 126) é necessário discutir os objetivos da Geografia Crítica:

A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta [...] É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é

uma unidade ética. Entretanto, estes objetivos unitários objetivam-se através de fundamentos metodológicos diversificados.

É no contexto da renovação da Geografia que acontece no Brasil o 3º Encontro Nacional de Geógrafos (1978) e o 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia (1987) com o objetivo de debater e elaborar estratégias visando transformar o ensino de Geografia da educação básica. Desse modo, para ajudar a pensar sobre o ensino de Geografia, considerou-se os escritos de Cavalcanti (1998) quando diz que o movimento de renovação abre espaços para debates científicos e discussões a fim de se produzir novas propostas para as questões metodológicas e práticas dessa disciplina.

Atualmente, essa disciplina visa contextualizar coisas, fatos e eventos do cotidiano que possam ser interpretados de uma forma geográfica. A Geografia ajuda o sujeito a compreender o mundo nas dinâmicas que existem a partir da relação da sociedade com o meio físico. Essas relações estão no espaço e no tempo e tem um contexto e uma localização. De acordo com Cavalcanti (2012, p. 45) “[...] no ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico”.

Ressalta-se que professores e estudantes constroem a Geografia, produzindo conhecimento para a prática social cotidiana. Nesse sentido, cabe à escola trabalhar conhecimentos numa prática reflexiva e crítica da realidade (CAVALCANTI, 2012). Em adição a isso, Gurevich (2012, p. 19) comenta sobre essa Geografia mais crítica da realidade dizendo que “[...] se desejamos capturar aulas de geografia em movimento, desenvolvidas em escolas em movimento, seguramente devemos ter em conta as múltiplas dinâmicas das sociedades e culturas em que ditas práticas escolares se inscrevem [...]”. Nessa configuração, o professor se mostra como incentivador e mediador do conhecimento e os estudantes tornam-se protagonistas de sua aprendizagem.

É necessário entender que a vida é um processo de aprendizagem ativa com seus mais variados desafios e complexidades e o processo educacional não está fora disso. Para Bacich e Moran (2018, p. 38) “[...] as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada

pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”.

Pensando nisso, é relevante mencionar pesquisadores que estudam sobre o ensino de Geografia, como, Cavalcanti (1998), Castellar (2009), Callai (2013), que proporcionam vasta contribuição para os caminhos metodológicos dessa disciplina, reforçando uma discussão teórica e epistemológica do saber geográfico.

No sentido da aprendizagem ativa e significativa para os estudantes, cabe estudar autores como Freire (1996), Dewey (1950), Ausubel et al. (1980), Piaget (1979). Quando se fala em gamificação como metodologia ativa, busca-se bases teóricas e metodológicas em Bacich e Moran (2018), Alves (2020), Silva (2020) e tantos outros que colaboram com esse tema. Esses autores acreditam que a aprendizagem mais profunda parte do princípio do aprender fazer juntamente com as oportunidades que são ofertadas. Com isso, pensa-se nas metodologias ativas que, de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 41), “[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

A utilização de metodologia ativa em sala de aula surge como possibilidade para se iniciar mudanças no processo educacional, colocando em prática atividades que sensibilizem e engajem os alunos. Diante disso, tem-se a gamificação como metodologia ativa. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 65) “[...] os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos – a chamada gamificação – estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para gerações acostumadas a jogar”.

O termo gamificação ganhou força em 2010, quando Nick Pelling, programador e game designer britânico, começou a estudar marketing e promoveu a acumulação de pontos e recompensas por produtos comprados. Em âmbito educacional, essa proposta surge como metodologia ativa, buscando se utilizar de mecanismos de jogos orientados, com o objetivo de resolver problemas práticos ou para despertar engajamento na promoção da aprendizagem.

Para Christianni (2015), a gamificação tem três elementos básicos: os elementos que os jogos têm, as técnicas de design atribuídas aos jogos e o contexto do não-jogo. Nos estudos de Fardo (2013),

cria-se uma junção do conceito de gamificação com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola. Esse autor afirma que a gamificação transpõe os métodos de ensino e aprendizagem encontrados nos games para a educação formal.

A gamificação no contexto escolar vai muito além da transposição de elementos dos jogos, é uma verdadeira forma de contribuir para o planejamento das situações de aprendizagem (BERSCH, 2019). Nesse sentido, pensa-se num ambiente gamificado para o ensino dos conteúdos de Geografia, onde os elementos dos jogos estarão atrelados a construção de um álbum pedagógico de figurinhas, podendo ser utilizados para resolver situações problemas e melhorar a realidade da aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada no método histórico-dialético, pois apresenta conexão, interdependência, interação e interpretação da realidade. De acordo com Triviños (1987, p. 51) “[...] o materialismo dialético busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. E o materialismo histórico “[...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Portanto, o método histórico-dialético tem seu caminho trilhado na interpretação da realidade, na visão de mundo e na práxis, correspondendo à visão da perspectiva desta pesquisa com uma temática em constante construção.

Com base nos objetivos propostos, optou-se pela pesquisa explicativa, uma vez que a pesquisa tem características de propor a análise do uso de metodologias ativas baseada na gamificação para o ensino de Geografia explicando o fenômeno e suas variáveis. Para Gil (2002, p. 42) as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

A abordagem dessa pesquisa se caracteriza pelo uso da abordagem qualitativa. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p.

26), a pesquisa qualitativa precisa seguir caminhos pautados em “[...] conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas” que determina uma construção própria e particular do pesquisador, dando origem a um ciclo de pesquisa e que, portanto, possui instrumentos e métodos apropriados à sua realidade.

Como técnica a ser utilizada, optou-se pela coleta de dados com aplicação de questionários voltados a estudantes e professores de Geografia. Segundo Gil (2002, p. 128), o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No contexto empírico, a pesquisa será realizada na escola de tempo integral Centro Educa Mais Almirante Tamandaré, com o universo de 30 alunos do Ensino Médio e dois professores de Geografia. A seleção dos participantes da pesquisa será em virtude de que a professora pesquisadora ministra aulas em uma turma do segundo ano do Ensino Médio onde será aplicada a metodologia ativa gamificada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, em desenvolvimento, está na fase de levantamento e análise do referencial teórico para a construção da base científica do objeto de estudo. Diante das leituras realizadas compreende-se que a Geografia foi marcada por uma busca permanente da interpretação do espaço e procura por resoluções de questões enfrentadas na sociedade. Atualmente o ensino dessa disciplina exige do professor um conhecimento amplo no qual lhe permita discernir a complexidade do mundo contemporâneo.

Com isso, as práticas pedagógicas dos professores podem se relacionar com o mundo informacional contemporâneo, buscando domínio de conteúdo, habilidade e estratégias para se construir a aprendizagem em cada situação de ensino. Pode-se destacar que o professor em suas práticas pedagógicas deve ir muito além do quadro e pincel, “precisa incluir os comandos eletrônicos, novos ambientes de aprendizagem e metodologias que permitam construir e aplicar o conhecimento à realidade presente e futura” (FERREIRA FILHO, 2010, p. 53).

Dessa forma, analisa-se a Geografia do século XXI e como o processo educacional pode se transformar para acompanhar as constantes mudanças na sociedade e nos novos contextos da contemporaneidade que pressionam as escolas e os professores para reverem suas práticas pedagógicas. Nota-se, com os estudos realizados, que as práticas pedagógicas fazem a diferença para a aprendizagem, uma vez que, pode ser responsável para a motivação e engajamento dos estudantes.

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é refletido na postura do professor diante do seu educando, logo, a escola deve ser um ambiente transformador voltado para a reflexão, de modo que o educador seja mediador e o estudante protagonista, numa inter-relação para a construção do conhecimento, fazendo conexões necessárias e significativas para eles. A escola não se pauta mais numa estrutura fechada, ela precisa se aproximar nas diversas necessidades de aprendizagem da contemporaneidade. Precisamos de uma escola que valorize o protagonismo dos estudantes e professores, que reconheça os múltiplos espaços para a construção do conhecimento.

Com os estudos analisados identificou-se que algumas estratégias têm sido utilizadas para a introdução das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula, uma delas é a gamificação. Gamificar no ensino “é o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games, em contexto não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio da interação entre pessoas, com as tecnologias e com o meio” (PIMENTEL *et al.* 2018, p. 255). É preciso entender que não se trata apenas de diversão, é a busca pelo conhecimento com técnicas e métodos objetivando a aprendizagem.

A realidade encontrada nos estudos evidencia que trabalhar com o processo gamificado nas aulas de Geografia motiva, conquista e promove no estudante uma aprendizagem ativa. Para Orlandi *et al.* (2018) a gamificação tem ganhado destaque na atualidade, pois tornou-se uma alternativa que permite agregar diversos modos à educação para atrair o interesse, a curiosidade, participação e engajamento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os resultados parciais, baseados na literatura, evidenciam que é relevante discutir o ensino aprendizagem de Geografia sob uma perspectiva crítica e voltada para a realidade dos estudantes, pautada numa necessidade real de se implementar novas metodologias para se ensinar Geografia e entender como a formação docente aparece nesse contexto.

É necessário compreender a contribuição do conhecimento geográfico quando se afirma ser imprescindível perceber o espaço para atender as transformações da sociedade. Nesse sentido, a Geografia Escolar tem grande ganho, quer seja na sua função de formar cidadãos críticos, quer seja no alcance do conhecimento e que gamificar as aulas de Geografia é pensar numa forma lúdica, criativa e interativa para ensinar essa disciplina com novas metodologias.

Portanto, precisa-se pensar e fazer diferente, sobretudo refletindo sobre o propósito das práticas metodológicas que estão enraizadas nas escolas. Com isso, pensa-se numa perspectiva de que os estudantes possam assumir um papel ativo, engajado e central no processo de ensino aprendizagem, em especial, na Geografia, para que assim, sejam autônomos e partícipes na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Porto Alegre,RS: Editora Fi, 2020.

AUSUBEL, D. *et al.* **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

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

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores:** gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor.** Ijuí: ed. UNIJUI, 2013.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHRISTIANNI, Shelley Navari. **Gamificação aplicada à produção de roteiro para audiovisual educativo interativo,** 2015. 168f. Dissertação (Mestrado) – Bauru: UNESP, 2015. Disponível em: <http://hdl.hanndle.net/11449/126480>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As perspectivas dos estudos geográficos. *In:* _____ (Org.) **Perspectivas da Geografia.** 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 2 jul. 2022.

FERREIRA FILHO, L.N. **O uso das tecnologias da comunicação e da informação pelos professores da rede pública estadual do estado do Ceará**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de ciências da educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GUREVICH, Raquel. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

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

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

ORLANDI, T. R. C; DUQUE, C. G; MORI, A. M. **Gamificação: uma Nova Abordagem Multimodal para a Educação**. *Biblios*, Brasília, n.70, 2018. Disponível em: www.scielo.org/pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

PIMENTEL, F. S. C. RODRIGUES, E. C.; VIANA, M. A. P., 2018. Mapeamento Sistemático das Estratégias de Gamificação Aplicadas à Educação: **Primeiros Apontamentos**. Trabalho apresentado no Ticeduca, Lisboa, 253-263.

SANTOS, Isvânia Alves dos; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; SELLA, Ana Carolina. Gamificação no contexto educacional e o processo de ensino-aprendizagem. *In: ENCONTRO ALAGOANO DE PESQUISA EDUCACIONAL*, IX, 2019, Alagoas. **Anais eletrônico**, Alagoas, 2019. p. 1-9. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/sub_missoes/artigo-bae49552e853f31b5b9ef90b318f785a7ad7f045-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBRARIA - LITERATURA ACESSÍVEL: contribuições da Tecnologia Assistiva Digital nos multiletramentos do aluno surdo

NUNES, Larissa Christine Pinheiro

<http://lattes.cnpq.br/1220246664769771>

larissa181098@hotmail.com

RODRIGUES, Sannyia Fernanda Nunes

<http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

sannyarodrigues@professor.uema.br

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. Segundo o último censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2021), há aproximadamente 600 mil matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica, entre 4 e 17 anos, cuja estimativa é de que mais de 13% sejam surdos.

Neste sentido, o desafio de abordar uma temática tão complexa e delicada como a exposta reveste-se de responsabilidade ímpar, posto que, em geral, os surdos não apresentam problemas cognitivos, salvo alguns casos em que a surdez é acompanhada de outros comprometimentos. Mas é inegável que a comunicação pressupõe condição *sine qua non* para a aprendizagem, e por sua vez, os obstáculos encontrados pela perda auditiva deixam os alunos surdos em situação desfavorável em relação aos estudantes ouvintes, num contexto em que os métodos tradicionais de ensino iniciam pelo aspecto fônico, para então partir para o alfabeto gráfico, quando o método visuoespacial é o mais adequado ao ensino de surdos e somente faz sentido se significado por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em contrapartida, situando a Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo no âmbito de políticas de idioma e da legislação

vigente, em face de suas necessidades colocadas pelas características de sua produção escrita, é imprescindível que este também adquira competências linguísticas em Língua Portuguesa na modalidade escrita. E as Tecnologias Assistivas Digitais – TADs apresentam-se como alternativa de recurso pedagógico acessível capaz de melhorar as habilidades comunicacionais e contribuir com tal feito. Nesse contexto, a presente pesquisa 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.

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, lançamo-nos 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), 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 (GODOY, 1995, p.58).

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 idealista, 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 seguindo os padrões do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG e o Desenho Universal, considerando os seguintes aspectos: descrição, relevância do conteúdo ao público-alvo, usabilidade no contexto educacional; e aspectos visuais desses ambientes. 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

Vem despontando no cenário hodierno um movimento proposto por pesquisadores americanos, no início do século XXI, que considera os efeitos culturais, sociais e cognitivos decorrentes das variadas culturas e contexto: a Pedagogia dos Multiletramentos. Nele estuda-se as implicações da linguagem na vida escolar, social, pessoal, cultural, etc. dos alunos, apregoando que a escola, como uma das agências mediadoras das práticas letradas entre o discente e o meio social, “[...] instaure novas funções, que visem à autonomia de seus alunos, através de seus discursos e enunciações, ampliando, dessa forma, suas potencialidades de aprendizagem.” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 06)

A pedagogia dos multiletramentos apresenta uma conjuntura (multi)interativa e multitextual, que parte de quatro conceitos chamados de processos do conhecimento, segundo Cazden et al (2021, p. 48): experienciar (o novo e o conhecido), conceitualizar (nomear; teorizar), analisar (criticamente, funcionalmente) e aplicar (criativamente e apropriadamente), oportunizando que os modos escritos de significação possam ser complementados ou substituídos por novas formas de linguagem, tais como gravações e transmissões do oral, visual, gestual e outros padrões de significado. Isto implica na necessidade de ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética, especialmente no contexto dos surdos.

O trabalho é desenvolvido de forma dar ao educando “[...]um instrumento linguístico que o torne capaz de comunicar-se de diferentes maneiras, a exemplo do desenho, sistematização escrita, jogo simbólico, sinalização, etc.” (SKLIAR, 2010, p. 04). Os esquemas surgem com o advento de funções simbólicas através das operações mentais, da intuição, da simbolização, da seriação e da abstração. Essas atividades viabilizam a interiorização da experiência e sua conceituação. Para que a criança surda possa aprender a Língua Portuguesa, o professor deve desenvolver, entre outras: a percepção, identificação dos ritmos e imagens em estrita correlação com o letramento linguístico.

No contexto da aprendizagem, as práticas de multiletramentos pressupõem o uso de língua minimamente referenciada. Desde criança, somos sujeitos da comunicação, quer sejam fônicas ou manuais. E é por meio de nossas interações que adquirimos saberes sobre a construção

do léxico, sobre a gramática e sobre os usos de uma língua. (ALBANO, 2021). Goldfield (1997) concebe a aquisição da língua de sinais como única possibilidade de acesso ao surdo a uma outra língua estruturada. Nesse sentido, a proposta da educação de surdos para os multiletramentos converge da educação bilíngue apresentada por Mantoan (2014, p. 28), que defende que a participação efetiva do aluno surdo é viabilizada pela inserção da Libras em sala de aula, sendo vista como sua língua materna (L1). Assim sendo, sua língua de instrução, a língua portuguesa teria espaço na formação do alunado surdo com status de segunda língua (L2) e segunda modalidade (M2).

As atividades de leitura e de produção de texto simplificam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se na pedagogia de uma língua materna, o ato de produzir perpassa necessariamente pelo ato de receber informações de natureza diversa, por meio da leitura, no ensino de L2, tal processo é de fundamental importância. Acrescenta-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem instrumentos auxiliares de excelência.

Por sua vez, considerando o contexto tecnológico como algo imanente e, portanto, pertencente à sociedade, no que diz respeito à população surda, as Tecnologias Assistivas Digitais – TADs desenvolveram-se como suporte que minimiza as suas limitações e complementa as suas habilidades. Elas podem ser vistas como recursos que possibilitam melhorias quantitativas e qualitativas de estratégias para desempenhar uma dada atividade, além de aprimoramento das capacidades intelectuais e físicas dos sujeitos, como afirma Santarosa (1997, p.115), “as dificuldades de muitas pessoas com necessidades educacionais especiais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem têm encontrado uma ajuda eficaz na utilização das TADs como ferramenta ou ambiente de aprendizagem”.

Corroborando com a autora, diversos estudos¹ evidenciam que o uso das TADs é sumamente essencial ao ensino do surdo, pois ao melhorar suas habilidades comunicativas, proporciona acessibilidade e exercício da cidadania para que este participe ativamente do processo escolar, tendo em vista que:

[...] articular o uso pedagógico das tecnologias digitais por meio do PPP favorece o acesso e a permanência do

educando na escola potencializando o desenvolvimento das novas práticas, qualifica os profissionais, favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno, novas concepções de aprendizagem, proporciona melhores oportunidades e estimula a colaboração entre alunos e docentes (VOSGERAU; ROSSARI, 2017, p. 135).

Cabe ressaltar que o uso das TAD pode ser utilizado tanto a favor da inclusão, quanto em seu sentido inverso. Tais métodos só serão exitosos se houver condições de acessibilidade, de como serão criados e aplicados no cotidiano dos sujeitos, e considerando a faixa-etária e contexto de desenvolvimento, posto que as experiências humanas podem ser diversas, embora todos os sujeitos sejam surdos.

As mudanças nas interações sociais provocam mudanças cognitivas e a discussão sobre aprendizagem, cognição e linguagem, por sua vez, não pode basear-se em um cérebro universal, homogêneo e a-histórico. Há transformações cognitivas que ocorrem em função de como significamos e compartilhamos o mundo, das escolhas que fazemos e de como construímos nossa subjetividade. Tal questão, portanto, exige um conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes e adequados à demanda, um ensino que atenda as diferenças individuais, ampliando recursos e práticas educativas.

Por esse motivo, quando voltamos o uso das TADs para o contexto educacional existe o apelo quanto a qualificação de profissionais adequada para intermediar o processo de ensino e aprendizagem do alunado surdo. As escolas, mais do que oportunizar o acesso à essas tecnologias, devem garantir também que professores estejam preparados para manusear os recursos de TA para enriquecer suas aulas.

As TADs específicas para auxiliar os surdos, por sua vez, podem ser classificadas entre produtos low-tech, que exigem baixa tecnologia para fabricação e funcionamento, e high-tech, que exigem alta tecnologia. No contexto da pesquisa, destacam-se os softwares de aplicação específicos ao público surdo, inclusos no grupo low-tech, e mais comumente conhecidos: aplicativos de tradução automática de texto para Libras; ferramentas de conversão de áudio em texto para celulares e computadores; aplicativo com vocabulário em Libras; jogos digitais feitos especialmente para ajudar na aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de imagens e figuras, entre outros.

As configurações do Aplicativo Libreria, aqui descritas, foram elaboradas a partir do estudo da arte de pesquisas anteriores² da autora, realizado no período compreendido de Julho a Novembro de 2019, de analisar os aplicativos que se refletem como TADs destinadas à comunidade surda, identificando 33 aplicativos. Acrescidos mais 6 novos aplicativos, após estudos recentes, que surgiram entre 2020 e 2022, totalizando 39 softwares estudados com diversas funcionalidades de acordo com a sua finalidade: aplicações de comunicação, lúdicos, educativos, de apresentação de conteúdo, de exercícios, de auxílio para a vida prática, entre outros. Tomando por base a análise dos softwares e o embasamento teórico que norteou a pesquisa, escolheu-se as seguintes funcionalidades para compor o produto técnico-tecnológico desta pesquisa:

Figura 1: Funções do PTT Aplicativo Libreria

	TRADUTOR: as histórias serão traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais.
	LIVROS ILUSTRADOS: Facilita o entendimento, associação signo/significado, desperta a curiosidade e os sentidos.
	PÁGINA QUE VIRA: Apresenta maior familiaridade com livro físico
	MINHA BIBLIOTECA: Opção de favoritar a história, marcar como lido, escolher o conto para baixar e funcionar posteriormente sem precisar de internet.
	ZOOM NAS PÁGINAS DO LIVRO: Possibilita melhor compreensão das palavras.
	GLOSSÁRIO: consulta de inúmeras palavras em um dicionário com sinais
	Relação entre palavras em português, imagem e signo em libras

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A arquitetura da informação e conteúdo foi planejada de modo a funcionar como facilitador de aprendizagem ao melhorar a fixação, estimular a interpretação, reconhecimento dos elementos textuais, sequência lógica, entre outros. Foi planejada com o objetivo de ser intuitiva e facilitar o manuseio, contendo as seguintes informações:

Figura 2: Arquitetura da informação e conteúdo do PTT Aplicativo Biblioteca



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Optou-se por disponibilizar no acervo, inicialmente, livros infantis de contos, fábulas e lendas, tendo em vista a aderência ao público-alvo, bem como, à viabilidade de interpretação devido ao tamanho dos textos. As obras disponibilizadas serão de arquivos da Política Nacional de Alfabetização – PNA/MEC, que possuem domínio e reprodução pública e licença gratuita. A acessibilidade do aplicativo dá-se por via de vídeos com tradução para a Libras. Inicialmente, a proposta é que fossem utilizados softwares de interpretação, no entanto, estes foram inviabilizados devido aos altos custos de aquisição. Concluído o desenvolvimento do aplicativo para dispositivos que tenham o sistema Android, o mesmo será disponibilizado no Google Play, a loja de aplicativos do Google, gratuitamente.

É importante ressaltar que o produto está sendo desenvolvido foi uma equipe colaborativa interdisciplinar composta por pedagogos, professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado, tradutores-intérpretes de Libras, técnico em sistemas, graduando em Engenharia da Computação pela Universidade Federal do Maranhão e membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias, Neurociência e Afetividade – GEP-TNA.

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.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Fernanda. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2021

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acessado em: 04 mar 2022.

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

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2014.

SANTAROSA, Lucila M.C. **“Escola Virtual” para a Educação Especial**: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. Revista de Informática Educativa, Bogotá/Colombia, UNIANDES, 10(1): 115-138, 1997

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

VOSGERAU, D.; Sant'Anna R.; ROSSARI, M. **Princípios orientadores da integração das tecnologias digitais ao projeto político-pedagógico.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1020-1036, 2017. E-ISSN:1982-5587.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL INTEGRADO IEMA/AXIXÁ-MA: competências transversais, humanista, pedagógica e científica em discussão

SOUZA, Léa Cristina Dutra Paixão de

<http://lattes.cnpq.br/3473841003322323>

leapaixao2013@gmail.com

SILVA, Nadja Fonsêca da

<http://lattes.cnpq.br/9850574903473891>

nadjafonseca2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema de inúmeras discussões entre educadores e objeto de estudo em importantes pesquisas. Este estudo traz uma análise das bases legais e documentos que orientam a política de formação continuada de professores no Brasil, sob a luz dos autores que discutem esta temática na contemporaneidade, de modo a elaborar e propor um produto educacional com os professores do IEMA-AXIXÁ-MA para contribuir a partir das suas práxis pedagógicas e educativas diferenciadas à formação de estudantes com o desenvolvimento de competências crítico-emancipatórias e aprendizagens significativas para sua vida.

O presente estudo busca responder a seguinte questão norteadora: Como se dá a formação continuada de professores no ensino médio profissional integrado no IEMA-Axixá na perspectiva do desenvolvimento de competências transversais, humanista, pedagógica e técnico-científica?

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar a formação continuada dos professores do Ensino Médio Profissional Integrado, da rede estadual no município de Axixá-MA, para elaboração coletiva da proposta do Plano de Formação de professores voltado para o desenvolvimento de competências pedagógicas, transversais, humanistas e científicas. Tendo os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar na proposta de formação continuada do Ensino Médio

Profissional Integrado, IEMA-Axixá-MA a concepção de competências para o desenvolvimento profissional dos professores; 2) Observar as práticas de formação continuada desenvolvidas no Ensino Médio Profissional Integrado no IEMA-Axixá; 3) Compreender os desafios encontrados pelos professores na formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento de competências pedagógicas, transversais, humanistas e científicas que contribuam para a construção de novas aprendizagens pelos estudantes. 4) Elaborar coletivamente com o gestor pedagógico e professores do IEMA PLENO – AXIXÁ-MA o ebook de práticas exitosas vinculadas às competências pedagógicas, transversais, humanistas e científicas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio Profissional Integrado.

A coleta de dados consta de levantamento bibliográfico em periódicos, base de dados de teses e dissertações e artigos científicos sobre a temática investigada levando em consideração o marco teórico de autores como Imbernón (2010); Nóvoa (1999), Paulo Freire (2001); Edgar Morin (2000), Duarte (2017), Dias (2010), Araújo (2018) dentre outros que discutem a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento de competências crítico-emancipatórias.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS

A relevância dessa temática de formação dos professores se manifesta desde a LDBEN N.9.394/96, em seu artigo 62, quando explicita que

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas

de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) (BRASIL, 1996, P. 48)

Fazendo uma análise das metas propostas para a formação de professores, observa-se, de acordo com o 3º ciclo de monitoramento do PNE, publicado em 2000, que essas metas não chegaram a ser alcançadas.

No âmbito dessa discussão, vale destacar a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No seu artigo terceiro diz:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 1/2020 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (BRASIL, 2020, Nº 1, p. 2)

Questiona-se o que se concebe como competências, uma vez que é um termo polissêmico e que se configura na perspectiva da

reprodução ou da construção emancipatória do conhecimento pelo cidadão.

Duarte (2010) concebe “a formação de qualquer profissional, em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos. Intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (DUARTE, 2010, p. 27).

Nóvoa (1995), argumenta que

a formação profissional se constrói mediante a reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Está em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, P.25)

Em *Carta aos professores*, Paulo Freire diz que

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, P. 19).

A formação continuada de professores tem sido tema de constantes discussões entre educadores. De modo mais específico, pretende-se nesse texto esboçar algumas reflexões acerca da formação continuada de professores com ênfase nas práticas pedagógicas que permeiam os espaços das salas de aula.

Nóvoa (2007), em documento da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, considera que, “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Sublinha a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. E acrescenta que não haverá nenhuma mudança significativa

se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NOVOA, 2007, p, 10).

Em se tratando de práticas que contribuem para o desenvolvimento de competências críticas e emancipatórias, ressaltamos a abordagem de ARAÚJO (2016), “tendo como fundamento a psicologia do desenvolvimento humano, apresenta-se uma ampliação conceitual à compreensão de competência, uma vez que esse é um termo polissêmico, com multiplicidade de concepções epistemológicas, éticas e ideológicas que imprimem complexidade aos processos formativos, especialmente em relação à formação pessoal e profissional” (ARAÚJO, 2016, p. 1).

Diante do exposto, considera-se necessário novas e constantes discussões, além do fortalecimento de políticas públicas que priorizem uma formação inicial e continuada consistente, capaz de formar os professores para os embates da profissão e que atendam às legítimas necessidades pedagógicas dos professores, de tal maneira que estes se sintam como coautores do processo no qual estão inseridos, ou seja, participantes das determinações que contemplam a sua formação.

ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL INTEGRADO

Em termos legais, a inclusão da nova proposta de formação integrada, de natureza dialética entre trabalho e educação, efetivou-se a partir da promulgação da Lei n. 9.394/1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Em seus artigos 35 e 36 estão descritas as finalidades e a organização curricular do ensino médio. Particularmente, quando se trata do trabalho como princípio educativo, o inciso II do art. 35 apresenta como uma das finalidades desta etapa de ensino “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 15). No art. 36, acrescenta

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância

para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. [...] § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 1996, p. 15-16).

Questiona-se como as instituições vem se organizando no sentido de garantir um currículo que possibilite aprendizagens significativas voltadas para a formação humana e cidadã.

PERSPECTIVAS POLISSÊMICAS DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS, HUMANISTA, PEDAGÓGICA E TÉCNICO-CIENTÍFICA

Segundo ARAÚJO (2016), entende-se como competências transversais

um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação problema. Essas competências pressupõem a integralidade das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, articuladas ao conhecimento teórico formal na formação de trajetórias profissionais cada vez mais complexas; englobam um conjunto diversificado de recursos pessoais, princípios éticos e escolhas estéticas transversais às diferentes profissões e atividades profissionais (ARAÚJO, 2016, p.6).

A competência pedagógica é entendida como um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em performances. “A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (Cruz, 2001, p. 31).

Em se tratando de competência científica, esta pode ser entendida, levando em consideração “a capacidade do cidadão de usar

o conhecimento científico para identificar as mudanças produzidas pelas atividades humanas e tirar conclusões de fatos e questões sobre o mundo natural a fim de compreender que essas mudanças e alterações possam comprometer o meio em que vive” (CABRAL, MACIEL, SEPINI, 2021, p. 6)

METODOLOGIA

O trabalho parte do levantamento bibliográfico seguido da análise documental e das bases legais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN nº 9.394/96; Base Nacional Curricular Comum BNCC (2018); Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e do Plano de Ação e o Plano de Formação da Instituição campo da pesquisa.

A Coleta de dados se dará por meio de questionários com os professores, buscando analisar como ocorre a formação continuada de professores no IEMA/AXIXÁ-MA. Ressaltamos que “o questionário é um instrumento de pesquisa que tem o objetivo principal coletar dados de uma amostra ou grupo de pessoas sobre um assunto específico” (VASCONCELLOS-GUEDES; GUEDES, 2007, p. 4).

Inclui-se, também, a técnica de entrevista semiestruturada com os gestores da respectiva instituição, uma vez que para Minayo (2016), a ‘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’ (MINAYO, 2016, p. 58).

A amostra será composta de 38 (trinta e oito) participantes, sendo 33 (trinta e três) professores que atuam efetivamente na docência do Ensino Médio, bem como 05 (cinco) coordenadores de área e eixo tecnológico.

A Análise do conteúdo se pauta em Bardin (1979) quando afirma que

Se tratando de um conjunto de procedimentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. O objetivo no uso desses métodos é o enriquecimento da leitura: pela descoberta de conteúdos

e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não tínhamos a compreensão (BARDIN, 1979, p. 42)

Após a análise dos dados, será proposto o Produto Educacional, de modo a ser construído de forma colaborativa com os participantes do IEMA/Axixá-MA com o objetivo de instigar a reflexão crítica, emancipatória e transformadora com os professores, buscando contribuir para o desenvolvimento da formação cidadã dos estudantes do ensino médio profissional integrado no IEMA/Axixá-MA na perspectiva de construção de novos conhecimentos voltados para as competências transversais, humanista e técnico-científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais desta pesquisa foram construídos a partir da etapa de levantamento bibliográfico, considerando a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento de competências crítico-emancipatórias em práxis de professores que atuam no Ensino Médio no IEMA/Axixá-MA, a qual oferece cursos de Educação Profissional de nível médio na modalidade integrada.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os estudos e as análises até aqui realizados ocorreram a partir do levantamento bibliográfico, a análise documental das bases legais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN nº 9.394/96; Base Nacional Curricular Comum BNCC (2017); bem como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), Plano de Ação e o Plano de Formação da Instituição campo da pesquisa, bem como o estudo da temática sobre as concepções de formação de professores e de competências.

Para Dias (2010),

a situação de ensino/aprendizagem, o indivíduo aprende a identificar e a descobrir conhecimentos, a mobilizá-los de forma contextualizada. Ser competente não é realizar uma

mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim, compreende a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento. A partir da formação de uma decisão ou procura de informação pertinentes, estes esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção suportam interferências, antecipações, generalizações e apreciações de probabilidades. Ao construir competências considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. Uma abordagem por competências defende que o sujeito constrói os seus próprios saberes, numa interacção afectiva que possibilita o aprender a aprender. Em contexto educativo, com os outros, o sujeito (re)descobre, (re) inventa novas possibilidades de acção que lhe permitem situar-se crítica e autonomamente na sociedade actual. (DIAS, 2010, p.73-78)

Eis então o desafio dos professores no processo contínuo de reflexão crítica da sua práxis e do desenvolvimento de competências crítico-emancipatórias na perspectiva da transformação social e cidadã.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília. Vol. 32n. Esp., pp. 1-10. 05-2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19456/17996>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília-DF 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

DUARTE, Neuton; MARTINS, Lígia Marcia. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10ª ed. Lugar: Editora Olho D'Água, 1997. Disponível em <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. (org); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

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

REVISTA NOVA ESCOLA. **Professor se forma na Escola**. Entrevista realizada com Antonio Nóvoa. Edição 142, Maio/2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DISCURSOS SOBRE O CORPO HUMANO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LIMA, Leandro Fonseca

<http://lattes.cnpq.br/4531755126266603>

leofl123@hotmail.com

SÁ-SILVA, Jackson Ronie

<http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

prof.jacksonronie.uema@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se no campo das pesquisas educacionais que tentam compreender os discursos sobre temas de relevância social inscritos em livros didáticos de Ciências e de Educação Física e suas conexões com os discursos de professores dos referidos currículos desenvolvidos em sala de aula, que têm sido objeto de investigação no campo de estudos do currículo na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação.

Quando as pessoas nascem, identidades continuam sendo criadas. Algum tempo depois vão para escola e as divisões do que é de menino e o que é de menina são ainda mais fortes, as cores dos cadernos, lápis, as personagens que vem nas mochilas, nos estojos. O mundo dos príncipes e princesas é apresentado com maior intensidade. As meninas são princesas, brancas, com pele rosada, cabelos loiros e sempre lindos vestidos, e os meninos são heróis, sempre vencendo batalhas (SILVA-SÁ, 2018).

Um dos grandes desafios para os professores da educação básica seria falar sobre o corpo humano, e não ficar limitado somente ao corpo biológico, pois os professores restringem-se a ensinar somente os sistemas e órgãos, as partes do corpo e qual seria o corpo ideal, aquele idealizado por várias pessoas e que estão expostos para os nossos alunos nos livros didáticos, nas revistas, em programas de televisão, nas redes sociais e tantos outros veículos de informação.

Dentre os materiais pedagógicos que podem ser utilizados para

o desenvolvimento de conteúdos sobre o tema corpo humano nos anos finais do Ensino Fundamental estão os livros didáticos de Ciências e de Educação Física. O livro didático é um dos materiais mais utilizados pelos professores e professoras nas escolas de rede pública. Os livros são fonte riquíssima de conhecimento, pois é através deles que os estudantes aprendem diferentes questões sobre a vida. Além disso, através dos livros os professores e as professoras problematizam os temas do currículo sistematizado das diferentes áreas de conhecimento como as Ciências Naturais e a Educação Física.

Diante do exposto, existe uma produção considerável, mas o que acontece é que tais produções não chegam à educação básica, e a proposta do mestrado será exatamente produzir uma proposta pedagógica para facilitar o acesso dos docentes a este tema e que facilite o desenvolvimento das discussões em sala de aula.

A partir dessa pesquisa educacional será possível analisar os discursos sobre o tema corpo humano presentes em livros didáticos de Ciências e de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental assim como compreender o que dizem docentes das respectivas disciplinas sobre a interdisciplinaridade em apresentar esta temática em suas aulas.

CORPO HUMANO E INTERDISCIPLINARIDADE

Louro (2000) nos diz que se faz necessário problematizar as “representações” em torno da imagem produzida pelos diferentes artefatos culturais sobre o corpo e sua natureza e o quanto esta divulgação atinge dimensões educativas, pois, os corpos são educados pela cultura e por ela transformados socialmente.

O corpo é descrito como um objeto da cultura da humanidade, sendo inserido pelas tradições destas, além de ser modificado de acordo com as alterações do seu povo, e outras palavras, o corpo é considerado uma expressão da cultura de determinada comunidade, de forma que cada cultura consegue se expressar por meio de diferentes corpos, a expressão se diferencia enquanto cultura (BRACHT, 2018).

Observa-se que a ideia de corpo apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, está “[...] compreendido como um organismo integrado e não como um

amontoado de partes e aparelhos, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (BRASIL, p. 36). Ou seja, a ideia de corpo apresentada por esse documento mostra que a discussão ainda é tida como um processo biológico e anatômico, não dando espaço para que se pense no corpo em sua diversidade como sugere o documento dos PCN em outras partes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) comenta que há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, sendo estas: movimento corporal, organização interna e produto cultural. Tais práticas corporais estão centradas em um aspecto higiênico e de cuidado a saúde do corpo, não apresentando outras opções de trabalhar o corpo senão aquelas já definidas como fundamentais para o currículo. Assim, percebemos a importância de uma apresentação do corpo humano numa perspectiva interdisciplinar entre os componentes curriculares de Ciências e Educação Física.

Conforme Daolio (2004), a Cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. Assim, a intervenção pedagógica na área trata do ser humano nas suas manifestações culturais humanas relacionadas ao corpo e movimento. Dessa forma, compreendemos que a Educação Física é uma prática pedagógica que trata da Cultura Corporal, formando cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.

Vivemos numa época marcada pelos avanços tecnológicos, os quais refletem significativamente na escola, exigindo criatividade e inovação no trabalho pedagógico para a apresentação de temas de relevância social como a discussão interdisciplinar do tema corpo humano. Assim sendo, existe a necessidade de se valorizar a integração das diferentes disciplinas para o desenvolvimento de práticas docentes interdisciplinares, destacando-se as Ciências da Natureza e a Educação Física como componentes indispensáveis na formação do aluno. Para Fazenda (1998), a interdisciplinaridade é uma forma de agir, de pensar, muito mais crítica, construtiva e recheada de significados tanto para os alunos quanto para os professores, integrando as disciplinas para atingir um todo maior.

No campo do ensino, a interdisciplinaridade constitui como campo da melhoria da qualidade, uma vez que orienta a formação global do homem. Essa formação integral ocorre na medida em que os educadores estabelecem o diálogo entre suas disciplinas, eliminando barreiras artificialmente postas entre os conhecimentos produzidos e promovem a integração entre o conhecimento e a realidade concreta, as expressões da vida, que sempre dizem respeito a todas as áreas de conhecimento (FAZENDA, 1991).

Nessa perspectiva, esta pesquisa se apropriará dos Estudos Culturais em Educação tendo em vista entender a diversidade inserida em cada cultura e suas multiplicidades e complexidades. Esse campo de estudos se torna peça-chave na discussão deste tema por se constituir num conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de desmistificar / (re) significar conceitos principalmente os advindos da cultura (WORTMANN, 2007).

METODOLOGIA

A investigação a ser empreendida a partir da pesquisa será qualitativa. Assim, a perspectiva qualitativa permite maior abertura para compreender o problema social investigado, fazendo isso através de um procedimento metódico e rigoroso, uma vez que, trabalha com métodos e técnicas de coleta de dados empírica no espaço das relações sociais.

Minayo (2013, p.21) afirma que o processo metodológico qualitativo possibilita ao pesquisador trabalhar com discursos e representações que precisam ser compreendidos, analisados e problematizados. Pois quem trabalha com dados qualitativos, deve se preocupar em “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”.

Tal pesquisa fará uso de documentos como objeto de estudo já que estes trazem “uma fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46), podendo ser encontrado em revistas, entrevistas, textos, vídeos, músicas, livros etc.

A metodologia da pesquisa documental “segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e

posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4). Dessa forma o tratamento dos documentos é um processo muito significativo, pois:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.4).

Como procedimentos metodológicos da referida pesquisa documental, serão analisados livros dos componentes curriculares de Ciências e Educação Física de quatro escolas públicas dos anos finais do município de Paço do Lumiar, Maranhão, Brasil. Os referidos livros didáticos serão adquiridos nas escolas mediante autorização da gestão por meio de um documento a ser apresentado informando as intenções da pesquisa.

As atividades da pesquisa documental compreenderão as seguintes etapas metodológicas: a) Levantamento documental (bibliográfico) sobre a temática em questão; b) Entrada do pesquisador em campo (escola pública de Paço do Lumiar, Maranhão, Brasil); c) Levantamento dos livros didáticos na escola com o registro do selo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Depois disso será realizado as ações da pesquisa documental nos seguintes passos: 1) Catalogação e organização dos livros didáticos; 2) Leitura flutuante e leitura em profundidade de todos os livros didáticos; 3) Por fim, será realizado a análise dos discursos sobre o tema corpo humano nos livros didáticos dos componentes curriculares de Ciências e Educação Física, que passarão pela técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Por fim, com os dados compilados, analisados e teorizados serão organizados com as informações relevantes sobre os materiais compilados a partir dos Estudos Culturais em educação para subsidiar a construção do produto técnico- tecnológico.

Para a segunda etapa da pesquisa, utilizar-se-á a técnica da entrevista para conhecer os discursos dos docentes dos componentes curriculares de Ciências e Educação Física sobre o tema corpo humano e os possíveis usos interdisciplinares. As entrevistas serão semi-estruturadas a serem desenvolvidas com oito docentes a participarem da investigação nas quatro escolas campo. Far-se-á entrevistas com quatro docentes de Ciências e quatro docentes de Educação Física (um de cada disciplina). Os docentes serão convidados a assinarem termo de consentimento livre e esclarecido objetivando autorização de participação (APÊNDICE 1).

O roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) será construído tendo como base a centralidade do tema corpo humano e sua representação em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas da componente curricular Educação Física durante muito tempo sustentaram o estereótipo de o universo esportivo ser predominantemente masculino, perpetuando a prática de separar meninos e meninas nas atividades esportivas pedagógicas. Frequentemente os meninos são incentivados a participar da modalidade futebol, enquanto as meninas são incentivadas às práticas mais leves, como a Ginástica (ALTMANN, 1998).

Portanto, devem ser consideradas já desde o planejamento de aulas da Educação Física escolar, as relações de estereótipos e desigualdades de gênero, ações como esta evidenciam a relevância do papel do professor de dispor aos estudantes de ambos os sexos os conteúdos de cultura corporal de movimento, valorizando a diversificação e a maneira de abordagem destes conteúdos como um instrumento de resistência a fim de diminuir as desigualdades e reforçar o respeito às diferenças de gênero (ALTMANN, 1998).

Louro (2000) nos diz que se faz necessário problematizar as “representações” em torno da imagem produzida pelos diferentes artefatos culturais sobre o corpo e sua natureza e o quanto esta divulgação atinge dimensões educativas, pois, os corpos são educados pela cultura e por ela transformados socialmente.

Considerado por Breton (2006) como fenômeno social, cultural e biológico, eixo de ligação do homem com o mundo, fundamento

da existência individual e coletiva, o corpo, nos dias atuais, vem se constituindo como um objeto obscuro, ambíguo e confuso, em razão do discurso da modernidade. Este prima pela apologia do corpo como um objeto, apoiado numa materialidade física, que incorpora em si a forma de mercadoria.

A Educação Física, por sua vez, constitui não apenas uma prática pedagógica onde professor e aluno se relacionam num espaço dinâmico; mas uma área de conhecimento presente na grade curricular da escola, onde o corpo, como seu objeto de intervenção, é o principal referencial a ser considerado no trabalho do professor e na ação do aluno. Desse modo, a Educação Física deveria servir para formar, criticamente, o sujeito (aluno) em seu processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos e experiências para a vida, respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro.

Daólio (2005), por exemplo, um dos estudiosos da Educação Física, considera que os alunos, independente de suas diferenças, são iguais quanto ao direito à prática de atividades físicas, pois a valorização excessiva do rendimento corporal nas aulas privilegia apenas um grupo de alunos que possuem melhores aptidões físicas, incentivando a competição e a formação de elites de forma desnecessária. O papel pedagógico da Educação Física deve visar à libertação integral do ser humano e à recuperação de sua dignidade corporal, buscando autonomia de movimentos corporais.

Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. Em outras palavras: o corpo não é algo que está dado a priori. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais e étnicos (GOELLNER, 2008).

Neste sentido, faz-se necessário ponderar como mobilizar os saberes docentes no âmbito dos componentes curriculares Educação Física e Ciências a fim de promover estratégias didáticas com o objetivo de contemplar discussões entre os estudantes de ambos os sexos sobre questões de corpo no intento de desestruturar as diferenças hierarquizadas entre meninos e meninas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, portanto, a necessidade de problematizar os discursos em torno da imagem produzida pela mídia sobre o corpo e sua natureza e o quanto esta divulgação atinge dimensões educativas, pois contribui diretamente na construção da identidade dos sujeitos, pois quando é abordado o conteúdo corpo humano em sala de aula, é quase que prioritariamente pensar o corpo de forma biológica, e não um corpo social e cultural.

Diante dessa premissa, o debate proposto nos remete, inicialmente, a desvelar aspectos relacionados aos significados do corpo humano ao longo da história, a constituição das aparências corporais e as consequências dessa busca incessante pelo corpo ideal, pois esse sentimento de insatisfação e insuficiência em relação ao corpo leva o ser humano a buscar estratégias tecnológicas para modificá-lo, constantemente, e assim atender às exigências sociais e individuais.

Após a realização da investigação que envolve a pesquisa com os livros didáticos de Ciências e Educação Física e entrevista com os docentes será construído o PTT que terá como gênero do PTT a proposta pedagógica. A referida proposta pedagógica será apresentada em formato de E- book. A ideia do PTT tem como centralidade apresentar sugestões didáticas sobre como desenvolver o tema corpo humano numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Ciências e Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** 1998.1

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

BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica.** Revista da Fundação de Esporte e Turismo. Curitiba, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. (Versão Abril 2017) Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/bDM4YP>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRETON, D. Le. **A construção social do corpo.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FAZENDA, I.C.A. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 9. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

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

GOELLNER, Silvana V. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, Guacira: 2008.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-76, jul./dez. 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, S. F. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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.

SILVA- SÁ, Jackson Ronie. **Ensino de Ciências e Educação para Diversidade**. São Luís: Oikos, 2018.

WORTAMANN, M.L.C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer em pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: comunicação não violenta para uma cultura de paz na escola

SILVA, Leysiane Gomes de Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/5567875074482244>,

leysioliveirasilva@gmail.com

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do

<http://lattes.cnpq.br/0959562416041369>

franclanecarvalhon@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este resumo traz o *status* da pesquisa que está sendo realizada a partir da seguinte problemática: De que forma a violência na escola tem sido tratada pelas escolas e pelos profissionais que nelas atuam?

Esse projeto nasceu de uma vontade latente de aprofundar os estudos sobre um tema que está presente em minha vida desde a tenra idade ainda na educação infantil quando a violência se apresentava em forma de privação de direitos ao não ter vaga em escolas próximas à casa em que eu morava, assim como a ausência de afeto por parte das profissionais de educação da época e a rispidez com que tratavam os alunos. A violência foi se intensificando a medida em que os anos passavam, se manifestando em várias expressões, inclusive as físicas.

É importante salientar que a violência não se atrela somente às agressões físicas entre os indivíduos, mas também às psicológicas, à negligência, ao abandono, à ausência de seguridade de direitos básicos que, de acordo com Minayo (2006) estão diretamente relacionadas aos processos sociais, políticos e econômicos que desencadeiam e reproduzem a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero e etnia.

Os sujeitos envolvidos nessas relações não se veem como violentados a princípio, visto que essa violência se perpetua nos processos sócio históricos, e se naturaliza nas culturas desencadeada por um processo de privilégios e formas de dominação. A autora afirma que a maioria das manifestações desse fenômeno tem sua base na violência estrutural, a qual se refere tanto às estruturas organizadas e

institucionalizadas da família quanto aos sistemas econômicos, culturais e políticos que intentam a opressão das massas, gerando diversos tipos de vulnerabilidade social.

Dessa forma, com base no problema de estudo já mencionado, delimitamos ainda as seguintes questões problematizadoras: De que forma as práticas pedagógicas da escola Municipal de São Luís – MA, U.E.B. Henrique de La Roque Almeida – anexo União dos Moradores, se apresentam diante do fenômeno da violência na escola? A rede pública municipal de educação de São Luís – MA apresenta em sua política de formação continuada de professores propostas de prevenção e combate à violência nas escolas? As formações continuadas trabalham estratégias de resolução para minimizar comportamentos violentos na comunidade escolar? De que forma a Comunicação Não Violenta poderia contribuir para a amenização de conflitos no ambiente escolar? Como propor formações continuadas pautadas em uma comunicação não violenta voltadas para a implantação de uma cultura de paz na escola? De que modo 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?

Estas reflexões se apresentam como uma dimensão importante para a construção de um aporte teórico e metodológico sobre estratégias de enfrentamento da violência na escola, observando nas formações continuadas de professores uma valiosa oportunidade de se caminhar em direção à implantação de uma cultura de paz nas escolas.

Tendo em vista a necessidade de discutir sobre a temática e visando contribuir de maneira significativa para os estudos em educação, este trabalho possui como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas diante do fenômeno da violência na escola, em vista 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.

Para desenvolver o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: Identificar o que a política de formação continuada da rede pública municipal de São Luís contempla acerca da 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; 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.

Como Produto Técnico Tecnológico – PTT, proposta teórico-metodológica exigida nos cursos de mestrado profissional em conformidade com os objetivos do PPGE - UEMA que constituem a materialização de uma devolutiva para a comunidade do que foi pensado, estudado e concretizado durante o curso pelo mestrando, apresentamos um Guia Pedagógico que será elaborado coletivamente com as professoras pesquisadas de acordo com suas vivências diante da violência na escola e a latente necessidade de implantação de uma cultura de paz. O material necessário para a elaboração do Guia Pedagógico partirá das anotações realizadas pelas professoras no diário de campo recebido, assim como as anotações realizadas durante a pesquisa, além de um acervo de materiais sobre os temas abordados, relatos de experiências exitosas em outras escolas do país que possam ser encontradas nas literaturas e publicações. Esse material servirá como propulsor para a ampliação do conhecimento e ainda como um conjunto de técnicas que poderão ser revisitadas sempre que necessário para auxiliar na resolução de possíveis problemas com situações de violência identificados na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência escolar é objeto de preocupação social crescente que tem assumido um caráter sistemático e que provoca efeitos no desenvolvimento das vítimas e nos agressores. O termo violência, segundo Alves (2012, p. 21) deriva do latim *violenta*, que significa caráter bravo, estando seu significado relacionado à “[...] forma ou potência de alguma coisa que agride, transgride algo ou alguém”.

Dessa forma, a violência pode ser entendida como atitudes

múltiplas, às quais devem ser compreendidas tendo por base as normas e contextos sociais diferentes à cada sociedade e período histórico. Conforme pondera Santos (2004), a violência é algo complexo e plural, isto é, apresenta diferentes sentidos, e seus significados se definem a partir do seu contexto social, econômico e cultural adotados em cada sociedade. Nesses contextos, crescem as manifestações da violência e das dificuldades das sociedades e dos Estados contemporâneos em enfrentá-los.

Assim, conceituar violência é uma tarefa relativamente complexa, uma vez que, consiste em um termo repleto de significados e que pode ser classificado através de aspectos: físico, simbólico, verbal, psicológico, dentre outros. Nessa perspectiva, Michaud (1989) conceitua a violência de forma abrangente ao destacar que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 14).

Desse modo, compreendemos que a violência está para além do ato de agressão física, pois, também pode atingir o lado moral do indivíduo, podendo vir a causar danos semelhantes ou mais graves que os danos físicos, visto que, pode abalar o estado psicológico, emocional e cognitivo.

Na escola, a violência se apresenta como um fenômeno complexo e dinâmico podendo se manifestar de diferentes formas, causando prejuízos de maior ou menor intensidade para aqueles que a sofrem ou causam. Assim, muitos estudiosos se ocuparam em analisar a violência no ambiente escolar, assim como Abramovay (2003, p. 93), para a qual a violência escolar se apresenta como toda e qualquer “[...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro ou de grupos e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamento de vários tipos [...] e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional”.

Para a autora, a violência está associada não apenas aos fatos

que ocorrem dentro dos muros da escola, mas também, aos fatos que ocorrem na rua, no bairro/comunidade, elementos que alteram substancialmente o dia a dia do ambiente escolar, as relações e a interação com a comunidade em que se encontra a escola.

Assim, esse fenômeno pode se expressar de inúmeras formas. Alves (2012), com base em Yamasaki, agrupa estes aspectos da violência na escola em internos e externos da seguinte maneira:

Dimensões objetivas (materiais e físicas); Dimensões subjetivas (simbólicas); Ocorrência em ambientes e contextos internos à escola (espaços comuns, quadra de esporte, por exemplo – sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno); Ocorrência em ambientes e contextos externos à escola (contexto socioeconômico das comunidades e escolas e políticas educacionais e sociais, em geral) (YAMASAKI, 2007, p. 84 apud ALVES, 2012, p. 38).

Desse modo, observa-se que a violência na escola se expressa de diferentes maneiras, sendo importante que esta instituição desenvolva mecanismos de mudança, com vista à solução ou minimização dos conflitos implicados no ato de convivência diária no ambiente escolar.

A fim de verificar o que vem sendo feito pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA para sanar o problema da violência na escola em sua rede, faremos uma análise da política de formação continuada dessa secretaria para que possamos perceber as medidas que vêm sendo tomadas (ou não) para esse fim. Como o foco está centrado no processo de formação continuada dos professores, traçamos seu histórico no Brasil de forma breve para uma melhor compreensão do seu percurso no país.

Trazemos como uma possibilidade para amenização da violência no espaço escolar, as ferramentas da Comunicação Não-Violenta que podem ser analisadas e aprofundadas nas formações continuadas e postas em prática no cotidiano escolar com seus sujeitos, afim de se obter uma cultura de paz nesse espaço.

A Comunicação Não-Violenta (CNV) se apresenta como uma técnica eficiente para que educadores e alunos aprendam a se comunicar melhor diante de conflitos, identifiquem situações violentas e consigam

resolvê-las utilizando estratégias de comunicação direcionadas, não de força ou agressões verbais e psicológicas.

Assim, a CNV configura um método de comunicação criado pelo psicólogo norte-americano Marshal Bertram Rosenberg com objetivo de mediar conflitos, tendo significativos resultados em situações de guerras pelo mundo. Essas técnicas foram aprimoradas e utilizadas em vários outros espaços, como na saúde, organizações empresariais, educação etc. Em suas experiências, Rosenberg (2006) percebeu um papel crucial da linguagem e do uso das palavras, identificando assim uma abordagem específica da comunicação que é falar e ouvir.

Desenvolver uma cultura de paz na escola não é algo simples, é um processo complexo que exige diferentes estratégias e apostamos na Comunicação Não-Violenta como uma tomada de decisão eficiente, visto que toda relação se dá a partir da comunicação. Assim, os sujeitos escolares munidos de uma comunicação que incentive a não violência, facilita a construção da tão almejada cultura de paz, que ao nosso entendimento não se trata de extinguir a violência, mas de se obter estratégias, ferramentas para aprender a lidar com ela de forma mais branda e sociável.

A construção de uma cultura de paz na escola é algo processual e contínuo. Os alunos precisam ter espaços de aprendizagem para em sua subjetividade construir de forma saudável o coletivo, para isso, este aluno deve se entender como protagonista de sua história para que juntamente com todos os outros protagonistas construir uma história coletiva que venha romper com o modelo imposto. Ana Maria Freire contribui com essa ideia ao trazer o seguinte pensamento de Paulo Freire:

[...] para Paulo a Paz não é um dado dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na 'Cultura da Paz', que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p. 391).

Vale ressaltar que trabalhar a cultura de paz nas escolas não significa que os conflitos deixarão de existir, uma vez que eles fazem parte das relações humanas, mas que podemos resolvê-los de forma não violenta. A violência está presente nas relações sociais, no modo como as pessoas produzem e reproduzem suas relações.

A construção de uma cultura de paz na escola perpassa pelo processo de formação continuada e pelas mudanças de forma positiva de algumas práticas pedagógicas sem reflexão do seu ato, muito já enraizadas nesse espaço. Não há prática pedagógica sem intencionalidade. É por isso que os profissionais que se comprometem em colocar em exercício uma educação para transformação, necessitam de um trabalho constante de reflexão crítica sobre suas práticas.

Desta forma, faz-se necessário saber que transformação se almeja, ou se está apenas seguindo um caminho “mais favorável” da reprodução (no sentido de exigir menos esforço).

Refletir exige dedicação, trabalho e espírito de justiça social, e isso, em uma rotina de trabalho muitas vezes exaustiva, não configura tarefa fácil, no entanto é extremamente necessário e urgente para que possamos angariar melhorias no ensino e na sociedade como um todo a partir das transformações na escola. A esse respeito, Franco (2015) nos sinaliza que:

O professor, no exercício da sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, a sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015, p. 605).

Dessa forma, o professor deve analisar sua realidade, a violência que o cerca, analisar, refletir, tipificar as principais manifestações de violência do seu contexto e adequar sua prática trabalhando no sentido de conduzir seus alunos a um relacionamento mais saudável, respeitoso e tranquilo, o que os levará ao encontro de uma cultura de paz nesse ambiente.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa com base empírica, de caráter exploratório através do método dialético, mais especificamente o materialismo histórico-dialético, sendo contextualizado através do estudo de caso. Considerando que a pesquisa qualitativa

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)”.

O universo da pesquisa compreende 5 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.

Utilizamos inicialmente pesquisa bibliográfica para ampliação de conhecimento teórico sobre o tema. Em seguida, iniciamos a pesquisa de campo do tipo estudo de caso na referida escola buscando a geração de dados através da realização de entrevista semiestruturada e observação participante. Foi realizada apresentação dos objetivos da pesquisa e solicitado as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Consideramos que o estudo de caso é um procedimento relevante nessa pesquisa corroborando 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 estão sendo 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, nesse estudo, as transcrições das entrevistas com os participantes já foram realizadas e já demos início às análises dos dados

coletados. Os registros feitos pelas professoras no caderno de campo ainda estão sendo coletados, uma vez que o período delimitado para a coleta ainda está em vigor. Esses e outros dados gerados durante a observação e estudo de caso estão sendo cuidadosamente analisados, buscando relacioná-los com o objeto da pesquisa, o problema e os objetivos, fazendo a decodificação dos dados e, por conseguinte, a categorização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teórica, embora ainda esteja em andamento, já foi realizada de forma substancial para dar embasamento ao estudo proposto. Assim, o capítulo I intitulado **Violência na escola**, subdivide-se em três subseções: **Violência: múltiplas expressões** que traz em seu corpo uma diferenciação entre as mais variadas expressões da violência, explicando esse fenômeno complexo a partir da visão dos estudiosos mais renomados que se ocuparam em estudar esses conceitos; **Conceituando Violência na Escola** que conceituará esse fenômeno que interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais dos sujeitos escolares; e **Expressões da violência na escola** que traz à voga as diversas manifestações da violência que podem ser identificadas no contexto da escola.

O capítulo II intitulado **Formação continuada de professores, política de formação continuada para professores da secretaria municipal de educação de São Luís-MA e a violência na escola**, ainda em desenvolvimento, encontra-se subdividido em três subseções, a saber: **O percurso da formação continuada de professores no Brasil**, a qual trará um breve histórico e as principais legislações que regem a formação continuada de professores em nosso país; **Política de Formação Continuada de Professores de São Luís-MA: violência na escola e cultura de paz**, fazendo uma análise de como a SEMED trata esse fenômeno em sua política e quais ações tem tomado diante dele; e **Políticas públicas efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA para prevenir e/ou combater a violência na escola**, mostrando quais foram as políticas implementadas por essa secretaria para o combate e prevenção da violência nas escolas deste município.

O capítulo III intitulado **A Comunicação Não Violenta como Instrumento para a Implantação de Práticas Pedagógicas por uma Cultura de Paz na Escola**, está subdividida em duas subseções: **Apontamentos sobre a Comunicação Não-Violenta e a Cultura de Paz na Escola**, subseção necessária para aprofundar os estudos nessas categorias que ainda se configuram novidades na resolução de problemas e conflitos que podem estar relacionados à violência e por consequência, à violência na escola também; e **Práticas Pedagógicas dos Professores para a Implantação da Cultura de Paz na Escola** que trata sobre a importância de práticas pedagógicas pensadas e refletidas visando uma educação de qualidade na busca de uma cultura da não-violência.

Os **Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa** nomeiam o capítulo IV que traz cinco subseções: **Lócus da pesquisa; Participantes de pesquisa; Geração de dados; Organização e análise de dados** e os **Aspectos Éticos-Legais** necessários para a realização da pesquisa na escola.

No capítulo V temos a **Análise das Percepções dos Professores sobre Violência na Escola e as Práticas Utilizadas para Combater/Minimizar esse Fenômeno em seu Espaço de Trabalho**, no qual serão realizadas as análises sobre as entrevistas e pesquisa de campo realizadas na escola. Esta seção encontra-se dividida em três subseções a priori, com a possibilidade de expansão a medida em que o trabalho for avançando, visto que a pesquisa ainda se encontra em andamento. As subseções são: **Como as formações continuadas são vistas pelos professores no sentido de combater o fenômeno da violência na escola?; Como a violência é percebida na escola pelos professores?; A Comunicação Não-Violenta e a busca por uma cultura de paz aparecem no contexto da escola pesquisada?.**

Em seguida é feita a apresentação da proposta do **Produto Técnico Tecnológico** que consiste em um Guia Pedagógico elaborado a partir das vivências das professoras com situações de violência na escola e as formas como elas tentaram solucionar o problema, além de material sobre violência na escola, comunicação não violenta e cultura de paz, como experiências exitosas em outras escolas que possam dar suporte para esta. O produto ainda está em desenvolvimento, tendo em vista

que se faz necessário a coleta de dados que ainda está sendo realizada com as professoras.

Diante do que está exposto no material da dissertação, observamos que a realidade 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. 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, como corrobora NÓVOA, 2019, p. 6, ao afirmar que “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, apoio e a colaboração dos outros professores”.

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”.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU FINAIS

Esta pesquisa encontra-se em processo de conclusão. Até o momento, pudemos constatar, através da revisão das literaturas e recorrentes casos noticiados nas mídias que a violência na escola é um fenômeno real, presente e que traz inúmeros prejuízos aos sujeitos envolvidos tanto dentro como fora da escola. Constatamos também, que a violência não configura apenas um ato de impulsividade contra alguém ou algo, ela se manifesta de várias formas, inclusive em sua forma velada e macro que se dá na hierarquização das classes que acaba subjugando as classes mais desprovidas em um ato de violência gigantesco causado pela negação de direitos. Diante disso, faz-se necessário a implantação de uma cultura de paz, através do diálogo, de uma comunicação efetiva e conscientização para que os sujeitos compreendam seus direitos e lugares na luta de classes, muitas vezes opacificada intencionalmente para que se mantenham o status quo. As técnicas da CNV configuram importantes aliadas nesse processo.

Por esse motivo, e por saber que lutar por uma não violência e pela cultura de paz não constitui tarefa fácil, é que os professores devem

refletir sobre suas práticas de forma coletiva a fim de encontrar soluções compartilhadas para seguir nessa luta. Esse ato de reflexão perpassa pela formação continuada que deve ter seus temas de estudo advindos da realidade da escola, realidade essa percebida pelos sujeitos nela inseridos e não impostos verticalmente.

Diante disso é que nos propomos a seguir com a pesquisa e construir sugestões através do Produto Técnico Tecnológico para que situações de violência sejam sanadas/amenizadas na escola selecionada como lócus de investigação e que sirva para transformar de forma positiva as relações sociais dessa escola e da comunidade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. **O Bullying como expressão da violência entre alunos**: um estudo realizado no município de Florianópolis-PI. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Dissertação, 2012.

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

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, jul/set, 2015.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p. 387-393, mai./ago. 2006.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo. Ática, 1989.

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

MINAYO, M. C. S. Violência e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

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

SANTOS, José Vicente Tavares. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”**. São Paulo em Perspectiva, a. 18, n. 1, 2004.

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 Senu – Grupo Tiradentes vol. 4, n.2. (Maio 2018) Aracaju: Editora universitária Tiradentes – Edunit, 2018.

PSICODRAMA PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso

SIMÕES, Lillian Raquel Braga

<http://lattes.cnpq.br/5649549039765750>

lillianrbs@gmail.com

ROCHA, Iris Maria Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

O caminho às vezes é largo, outras vezes estreito. E por diversos momentos não é plano, mas íngreme e difícil. No entanto, cada esforço se torna valoroso. Aos poucos cada parágrafo subitamente torna-se significativamente relevante para construirmos a história assumindo posicionamentos e escolhas. Um dia de cada vez, vamos delineando as nuances do que até então era imaginário, conjecturando a concretização de sonhos e perspectivas, na esperança de consolidar tal percurso de modo produtivo.

A realidade da formação de professor nos Cursos de Licenciatura das Universidades reflete na maioria das escolas o que produz e reproduz essa formação. Esse reflexo se materializa nas práticas docentes de aulas formais e expositivas em que as metodologias são passivas, traduzidas na velha fórmula passiva em que o professor fala e o aluno escuta. Muitas delas são aulas sem entusiasmo, sem o despertar da curiosidade e da descoberta. A rotina de assistir aula se torna cansativa e desagradável. Aluno e professor se vêem diante de uma realidade pouco gratificante. Brandão (1981) faz as seguintes considerações a respeito dessa realidade da ação desse professor, como resultado de controle de modos de uso e saber.

Caminhando nessa direção da prática docente sob o ponto de vista metodológico, este trabalho segue trilhando por uma outra perspectiva, uma mudança dessa reflexão inicial e aportando em outra direção: o de outra prática, um olhar para a potencialidade do

fazer docente e o se fazer professor: o da utilização do Psicodrama Pedagógico como recurso didático. Nessa constatação, 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 aprendizagem, quando aplicado no contexto da educação, como Psicodrama Pedagógico.

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 de diversos educadores já utilizarem a metodologia psicodramática em sala de aula, a relação ainda parece mais afinada com a psicoterapia.

O Psicodrama foca na pessoa e em sua trajetória de vida, como uma metodologia para exploração daquilo que foi vivido, ou que ela experencia. Independe de idade, pode ser utilizado por adulto ou criança, pessoas com ou sem problemas de saúde mental. É feito no, pelo e com o grupo, utilizando-se os ecos da vivência, contada e representada no grupo.

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) menciona 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. Também é usado para acompanhamento e recrutamento por psicólogos das áreas clínica, educacional, social e empresarial.

Isso leva 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 métodos e recursos didáticos. Da mesma forma, pode ser utilizado para avaliação, para desenvolver trabalhos de grupo, por suas possibilidades de promover além dos aspectos cognitivos da aquisição do conhecimento, uma gama de outros horizontes.

O Psicodrama Pedagógico é um metodologia que traz em sua essência, a intencionalidade de resolver problemas de ordem das relações que afeta e prejudica o indivíduo, e também está no âmbito emocional e/ou psíquico, mas também é um recurso metodológico para aprendizagens cognitivas relativas ao currículo acadêmico.

CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo os percursos metodológicos seguidos tem a finalidade de fundamentar, conhecer, levantar discussões, analisar e fazer as devidas reflexões acerca do objeto de estudo. Dessa forma esse movimento intencional para obter contribuições teóricas e práticas parte do princípio de que o teor de aplicabilidade desse tipo de pesquisa atende de forma mais ampla os objetivos de uma pesquisa aplicada.

O método utilizado é o Fenomenológico, que estuda o fenômeno tal qual ele se manifesta, com o objetivo de compreender sua essência (GIL, 2008). Sob esse enfoque procura identificar os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno que está sendo estudado.

Quanto aos objetivos, é um estudo do tipo Exploratório, pois esse tipo de pesquisa permite maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo mais explícito e aprimorar as ideias. Entendemos que o caso do Psicodrama Pedagógico como metodologia ativa no cenário do ensino superior, é um tema pouco explorado. Baseado nessa perspectiva, este estudo tem objetivos exploratórios.

Quanto à relação sujeito/pesquisador, (GIL, 2008), o processo metodológico adotado tem a perspectiva de uma abordagem investigativa qualitativa, sendo imbuída de fatores e fenômenos que exigem uma compreensão em sua totalidade pela compreensão de que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para a investigação porque 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, busca analisar o fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam.

Dessa forma, para Minayo (2015), a pesquisa qualitativa busca trabalhar com aspectos mais profundos das relações que envolvem o fenômeno, caracterizada por um empirismo e subjetividade que contrapõem a pesquisa quantitativa. Ao mesmo tempo propõe um trabalho baseado no empirismo e na subjetividade, levando em consideração um aprofundamento nos fatores que envolvem o fenômeno. Nessa perspectiva, Silveira e Córdova (2009, p. 32) estabelecem as seguintes etapas para esse tipo de pesquisa:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Portanto, esta pesquisa é uma análise qualitativa, visto a coleta e análise de informações, com a proposição de investigar com profundidade vários aspectos que envolvem o fenômeno. (PRODANOV, FREITAS, 2013).

Para a consecução da pesquisa, compreendemos que o procedimento de coleta de dados é um elemento importante para o seu delineamento. Diante disso, de acordo com Gil (2008), buscamos o aprofundamento por meio de um Estudo de Caso, com a convicção de que a realização da pesquisa de estudo de caso permanece um dos empreendimentos mais desafiadores nas ciências sociais. (YIN, 2015).

O estudo de caso tem como participantes 30 (trinta) alunos e 5 (cinco) professores do Instituto de Ensino Superior Franciscano, IESF, o que corresponde a um percentual de 50% do universo do Curso. Como abordagem técnica para pesquisa e coleta de dados no campo, a opção foi pela observação participante, 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.

APORTE TEÓRICO

O psicodrama oferece a oportunidade de conhecer homens inacabados que são moldados por meio das relações sociais, também reflete a subjetividade entre as pessoas. As representações de papéis constituem o reconhecimento do eu e do outro por meio do jogo psicodramático a possibilidade de se reduzir as resistências e promover a reflexão no tocante à subjetividade.

Idealizado para ser público, o psicodrama possui a capacidade de mobilizar intensamente e provocar a sensibilização a um grande número de pessoas que estarão reunidas uma única vez, em um único momento, podendo, assim, com o propósito de expressar seus dilemas de vida e dramatizá-los ou não (SOEIRO, 1995; WECHSLER; MONTEIRO, 2016) possibilitando, a partir deste contexto, constituir-se em um grupo psicodramático, uma vez que reuniu pessoas dinâmicas que romperam com a inibição ao se expressarem já no primeiro encontro, além de se mostrarem capazes de verbalizar suas emoções.

Assim como a Psicologia, essa metodologia foca na pessoa e em sua trajetória de vida, como uma forma eficiente de exploração daquilo que foi vivido, ou que ela experiencia. Independe de idade, pode ser utilizado por adulto ou criança, normal ou com problemas de personalidade. É feito no, pelo e com o grupo, utilizando-se os ecos da vivência, contada e representada no grupo.

O Psicodrama trabalha com o ser humano de forma transformadora, promovendo o resgate da criatividade e da espontaneidade, que são suas bases principais. Percebe-se que, ao assumir uma personagem, o indivíduo vivencia as situações sob novos ângulos, compreendendo o sentimento dos outros e assumindo a responsabilidade sobre si mesmo. Identificando-se que, no final, a liberação emocional provoca mudanças de atitudes e transformações em todos os aspectos da vida do participante. Kellermann (1998, p. 24) afirma:

O psicodrama é um instrumento psicoterápico no qual os clientes são estimulados a continuar e a completar suas ações, através da dramatização, do role-playing e da auto-apresentação dramática. Tanto a comunicação verbal como a não-verbal são utilizadas. No aqui e agora, são representadas várias cenas que retratam, por exemplo, lembranças de acontecimentos específicos do passado, situações vividas de maneira incompleta, conflitos íntimos, fantasias, sonhos, preparação para futuras

situações de risco ou expressões improvisadas de estados mentais. Essas cenas tanto se aproximam de situações reais de vida como representam a externalização de processos mentais interiores. Quando necessário, os outros papéis podem ser desempenhados pelos demais membros do grupo ou por objetos inanimados. São empregadas várias técnicas, tais como a inversão de papéis, o duplo, o espelho, a concretização, a maximização e o solilóquio. Em geral, identificam-se no psicodrama as fases de aquecimento, dramatização, encerramento e compartilhamento.

O Psicodrama Pedagógico é uma metodologia que utiliza a ação como instrumento do autoconhecimento e construção da consciência. No entrelaçamento entre as teorias de Moreno, Vygotsky e Freire, observamos que, o indivíduo é instigado a buscar além de “apropriar-se” de saberes, suas experiências, suas histórias e significados, entenderem a si mesmo e a sua singularidade.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Verticalizar a relação cognição e afetividade através do Psicodrama Pedagógico é um desafio e uma paixão. O aprendizado personalizado é uma jornada, não uma espécie de destino. Neste viés, se continua a busca por alcançar esta metodologia de ensino e aprendizagem com a experiência da aplicação no ensino superior. Portanto, o professor, nesse contexto metodológico não divide o processo de aprendizagem em fragmentos, mas estimula a participação cognitiva e a atenção em profundidade dos alunos.

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.

Considerando principalmente, a vivência de situações cada vez mais urgentes que inquietam e consomem à docência, demandando adaptação e resiliência emocional nos diversos segmentos do contexto educacional, nos quais a utilização de metodologias e técnicas mais formadoras do ser humano é *sine qua non* para que o processo seja mais completo e, conseqüentemente, mais encorpado.

REFERÊNCIAS

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.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

KELLERMANN, P. F. **O psicodrama em foco e seus aspectos terapêuticos**. São Paulo: Ágora, 1998.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOEIRO, A. C. **Psicodrama e psicoterapia**. 2. ed. São Paulo: Agora, 1995.

WECHSLER, M. P. F.; MONTEIRO, R. F. **Psicodrama público na contemporaneidade: cenários brasileiros e mundiais**. São Paulo: Ágora, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

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

SILVA, Livia Pereira da

<http://lattes.cnpq.br/5347531381459727>

professoralivia1511@gmail.com

RODRIGUES, Sanny Fernanda Nunes

<http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

sannyarodrigues@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

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 através do Ensino Remoto (ER). Dessa forma, o presente trabalho, que faz parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, propôs-se a discutir o delineamento das formações continuadas no contexto do ensino remoto e suas implicações para a prática docente na Rede Pública Municipal de São Luís no ano de 2021. O atual status da pesquisa, traz como enfoque as ações e estratégias formativas apresentadas pela Rede de São Luís contidas no documento “Guia para o Ensino Remoto”, visando assim, compreender o efeito prescritivo dessas formações no trabalho dos professores.

Dessa forma, neste resumo são apresentados e discutidos parte das análises da pesquisa cujo estudo é situado com um grupo de professoras de uma escola da Rede Pública Municipal e que tem como objetivo principal analisar a repercussão das formações continuadas da Rede Municipal de São Luís desenvolvidas com os docentes no período pandêmico de 2021.

A Rede de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), visando subsidiar e preparar os professores no

atípico cenário educacional pandêmico, projetou um programa de formação continuada em serviço, no intuito de criar estratégias de trabalho pedagógico para um novo cotidiano de ensino.

É sobre as ações e estratégias propostas nesse documento que iremos direcionar as nossas análises, imputando-lhes um olhar que, em conformidade com Alves (2018), não dissocia a formação continuada do trabalho que os professores desenvolvem. Seguimos então no percurso de compreender o alcance dessas diretrizes prescritas, na ação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa é inspirada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético de Marx que se apresenta como um instrumento teórico de interpretação da realidade educacional tratada aqui. À luz do esclarecimento de Vasquez sobre tais pressupostos, destaca-se que:

A racionalidade de uma sociedade não se encontra na massa de fatos e fenômenos que aparece na superfície como casuais e desligados entre si, mas sim quando por detrás desses fatos se põem em evidência seus elementos e relações fundamentais constituindo uma totalidade ou conjunto de elementos e relações estruturados. (VASQUEZ, 1997; p. 345).

Ou seja, o objeto de estudo deste trabalho, é compreendido em uma visão de realidade esquematizada numa estrutura complexa (econômico-social) cujas partes que compõe o todo estão encadeadas, internamente relacionadas. Aditado a essa concepção, a pesquisa também toma como base autores como Nóvoa (2021), Hargreaves (2001), Franco (2009), entre outros, que defendem uma formação continuada alinhada a complexidade que os docentes enfrentam em seu cotidiano escolar e que oportunize espaços de coletividade partilhada e reflexão conjunta entre professores.

METODOLOGIA

Este trabalho que é de abordagem qualitativa, foi desenvolvido em uma Unidade de Educação Básica (UEB) da Rede de São Luís sendo este espaço a via de aproximação e interação com os “[...] atores que

compõe a realidade e constroem o conhecimento empírico da pesquisa” (Minayo, 2009, p. 61).

Ao definirmos o espaço da pesquisa, coube-nos a escolha do grupo participante do estudo. E essa escolha foi estabelecida por uma representatividade que possibilitasse explorar o problema em profundidade. Segundo Minayo (2009, p.48-47), a boa seleção dos sujeitos ou grupo de estudo, não é a quantidade, mas é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Desse modo, elegemos os indivíduos sociais que têm uma vinculação mais significativa para o problema investigado: um grupo de 09 (nove) professoras titulares da unidade de ensino pesquisada. Das nove professoras que foram convidadas, 4 aceitaram participar voluntariamente do estudo. Adotamos como instrumentais de inserção em campo e coleta de dados, a entrevista semiestruturada que, de acordo com Minayo e Costa (2018, p. 4), combina “[...] questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber e, ao mesmo tempo dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados”.

Posto isto, efetuamos as entrevistas entre os meses de julho e agosto de 2022. Em seguida, realizamos suas transcrições através do software Reshape e as submetemos a Análise de Conteúdo Temática de Laurence Bardin (BARDIN, 2016).

A seguir empreenderemos as nossas inferências acerca do conteúdo das mensagens das docentes participantes do estudo sobre o documento “Guia para o Ensino Remoto”, onde referimo-nos professoras pela letra “P” seguida de um número cardinal (1, 2, 3, 4...), que se refere à ordem em que as entrevistas foram realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A respeito das formações prescritas no contexto pandêmico, é necessário destacar que é baseado no documento “Guia para o Ensino Remoto”¹, criado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) com o objetivo de orientar, no ano de 2021, as Unidades de Educação Básica da Rede (UEB) de maneira a dar continuidade às suas atividades não presenciais, apresentando estratégias para implementação do Ensino

Remoto, que iam desde a orientação para organização das aulas remotas bem como o desenvolvimento de ações de formação continuada para os profissionais da Rede e acolhimento emocional para toda comunidade escolar (SEMED, 2021). Para as discussões nesta seção, colocaremos em evidência a parte do documento que define as formações continuadas prescritas e os resultados esperados destas.

O referido documento apresentava como parâmetro de implementação do Ensino Remoto três macro ações, são elas: condições estruturais existentes; formação dos profissionais para o Ensino Remoto; efetivação do Ensino Remoto com as crianças e os estudantes do Ensino Fundamental.

Indicando a atenção para as duas últimas ações, compreende-se que o trabalho para ensino remoto realizado pelos professores seria subsidiado pelas formações ofertadas pela Semed no início e durante o ano de 2021, conforme constava no “Guia”. Segue abaixo a figura com o quadro de ações e estratégias formativas prioritárias para os professores das escolas:

Figura 1: Ações e estratégias formativas para o Ensino Remoto

AÇÕES FORMATIVAS	ESTRATÉGIAS
Orientações sobre a organização do Ensino Remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros formativos on-line sobre os usos pedagógicos das diversas ferramentas digitais, disponíveis para uso (<i>Google For Education</i>), currículo continuum, avaliação, alfabetização, acessibilidade e inclusão digital; • Aplicação de metodologias ativas on-line.
Capacitação sobre ferramentas digitais e Ensino Remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros formativos e atividades complementares por meio de oficinas no <i>Youtube</i>. • Orientações para o manejo de salas do <i>Google Classroom</i>. • Orientações sobre a utilização do AVA.
Acompanhamento/monitoramento do Ensino Remoto desenvolvido pelos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de instrumentos para realização do acompanhamento/monitoramento a ser realizado de forma on-line. • Elaboração de devolutivas para os professores.
RESULTADOS ESPERADOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação das práticas pedagógicas presenciais, para os ambientes virtuais; • Apropriação do Ensino Remoto com criatividade e segurança para promover a aprendizagem das crianças e dos estudantes; • Desenvolvimento das competências digitais para o uso adequado das tecnologias; • Maior engajamento na participação da formação continuada no contexto escolar. 	

Fonte: Semed, 2021.

Considerando as ações formativas, as estratégias e resultados esperados do quadro acima, problematizamos se estes aspectos se

concretizaram; se de alguma forma produziram ou atualizaram modos de ser docente para atuarem na pandemia; se o que estava prescrito se incorporou a prática docente.

Ao buscar discutir sobre as formações prescritas no contexto pandêmico compreendemos que as formações continuadas foram uma forma de direcionamento para o trabalho do professor com vistas a contribuir para (re)significação de saberes pedagógicos necessários a auxiliá-los no novo cenário apresentado pelo distanciamento social. Coadunamos com Franco (2009) ao afirmar que a formação de professores é uma oportunidade de “[...] construção de saberes pedagógicos que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática”.

Assim, perguntamos inicialmente às professoras se estas tiveram conhecimento e acesso ao documento “Guia para o Ensino Remoto”. Das quatro professoras entrevistadas, duas afirmaram ter conhecimento e acesso a este material, e entre as duas outras docentes, uma expressou ter conhecimento, mas não explorou o material, enquanto a outra comunicou que não lembra de ter tido conhecimento ou acesso a este material conforme observamos em suas falas:

Sim, tive acesso (P1).

Eu tive acesso assim. Eu lembro que a nossa coordenadora colocou no grupo para a gente ler, nós lemos todas as características. Lá tinha a forma como desenvolver o trabalho (P2).

Não lembro se a gente teve acesso a esse documento. Eu sei que teve as nossas formações de início do ano letivo, que foram voltadas a questão emocional. Depois teve algumas formações pequenas, é relacionado à mídia, de como usar os meios midiáticos na sala de aula no remoto. Mas fora isso, não lembro (P3).

Não tive acesso a esse documento. Somente fui informada sobre ele (P4).

Destacamos aqui a pertinência sobre este documento institucional na medida em que por meio de referenciais de processos formativos podemos refletir sobre a atuação docente que se espera alcançar (GATTI, 2016), sobretudo, em um período educacional tão atípico como foi o pandêmico. No entanto, em que pese a importância dos referenciais formativos presentes no “Guia” e para além da dimensão de se ter ciência e acesso sobre o seu conteúdo pelos professores, é preciso estar atento sobre o que foi possível de concretizar em relação as condições de implantação formativa para o ensino remoto pela Rede e o alcance da repercussão dessas ações para os professores.

Ressaltamos também, que apesar de duas professoras manifestarem pouco ou nenhum conhecimento sobre as formações propostas no “Guia”, não significa dizer que as ações formativas designadas pela Semed nele, não tenham se efetivado. Na realidade, durante a entrevista, expandimos as perguntas para estas professoras (P3 e P4) a fim de constatar se as formações que as mesmas participaram pela Semed (pois isto era um critério de participação para a pesquisa), estavam elencadas com o que descrevia o “Guia”. Identificamos, portanto, por meio dos relatos das docentes que parte do que elas mencionaram, confluía com o que estava proposto no documento.

Mediante essas constatações, passamos então para próxima questão no sentido ampliarmos a nossa discussão sobre tal documento, perguntando às docentes se elas consideravam que o seu trabalho no ensino remoto foi contemplado pelas formações propostas pelo “Guia”, mostrando assim, os fatores contribuintes destas para a prática docente por meio das seguintes falas:

Sim, com certeza, mesmo porque o que eles ofereceram, eu participei [...] eu assisti alguns tutorias [...] teve formações sobre o *Google Meet*, o *Classroom* só que no lugar dessas plataformas nós tivemos que usar apenas o uso do *WhatsApp* [...] então isso serviu no meu uso na prática de sala de aula, só que não foi o suficiente eu tive que buscar outras formas de formação... e também outros tutoriais (P1).

Não, em todas as ações não fui contemplada. A gente aprendeu, como eu digo logo com o nosso próprio

esforço e com a ajuda também dos colegas que já sabiam manusear essas plataformas, porque eu, pelo menos, eu era leiga (P2).

Assim, não de forma abrangente, não em todo o contexto. Porque eu lembro que a gente teve essas orientações sobre o que deveria ser usado. Foram divulgados vários meios que a gente podia ter acesso com as crianças, como interagir com as crianças. Foi dito quais plataformas poderiam ser usada, quais os meios que a gente poderia usar, mas faltou um direcionamento. Ficou algo muito solto (P3).

Sim, fui contemplado, porém de maneira superficial (P4).

De maneira geral é possível afirmar que em algum nível todas as professoras foram contempladas por algumas das formações propositivas da Rede, porém fica claro nas falas das docentes que “*não foram suficientes*”, “*foram superficiais*”, “*que algo ficou solto*”. Sobre essas informações latentes nos enunciados das entrevistadas podemos inferir que os saberes profissionais provenientes das formações, possivelmente não se articulou, de forma suficiente, aos saberes práticos dos docentes em exercício de suas funções. Tardif (2014, p. 28) afirma que a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta com frequência como uma relação de exterioridade, isto é, ocorre um certo distanciamento entre a mediação dos saberes formativos e a prática docente.

Assinalamos também, segundo o estudo de Miranda *et al.* (2020) sobre formação continuada de professores na pandemia, que muitos profissionais quando não encontraram na formação continuada respaldo para a sua atuação profissional, acabaram estudando por conta própria, foram em busca de outras fontes formativas. Isso fica evidente nas falas das professoras P1 e P2 ao afirmarem, respectivamente, que “*tive que buscar outras formas de se formar*” e “*aprender com o próprio esforço*”. Ainda segundo Miranda *et al.* (2020) essa iniciativa é válida, porém, não como único recurso. É importante construir um olhar plural e que comunidades de aprendizagem sejam erguidas para que se possa compartilhar saberes, concepções, explicações e que os professores desenhem em conjunto medidas para enfrentar desafios.

Esse enfoque no trabalho do professor em uma perspectiva colaborativa também se manifesta na fala da professora P2: *“A gente aprendeu... com a ajuda também dos colegas que já sabiam manusear essas plataformas, porque eu, pelo menos, era leiga”*. Essa explanação revela que na contradição da necessidade do isolamento social, urge a necessidade de estar com o outro. Podemos associar essa necessidade ao que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de culturas colaborativas. Para estes autores o trabalho colaborativo “[...] constitui-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.89). Nesse caso, ocorre a valorização dos indivíduos como pessoas e dos grupos a que pertencem.

No Ensino Remoto os professores se viram impulsionados a “[...] explorar suas capacidades de colaboração e construir pontes” (NÓVOA, 2021, p. 9) para incorporar-se ao contexto de trabalho inusitado que na devida temporalidade demandava não só a incorporação das tecnologias educacionais, mas, do mesmo modo, novos métodos de ensino.

Não podemos então deixar de trazer para as discussões até aqui assinaladas, o atravessamento das tecnologias por todos esses argumentos. Estas (re)afirmaram o seu potencial de criar novas possibilidades de aprendizagem por diferentes espaços e tempos fluidos, bem como, expuseram os desafios para os profissionais da educação de se apropriar delas para significar ou ressignificar sua atuação profissional no contexto do Ensino Remoto. Nos questionamos, mais especificamente no que concerne ao que abordamos aqui, qual é o peso desse atravessamento nas possibilidades de concretização do que foi prescrito nas formações? Essa questão nos lança para partes mais fundas da pesquisa para que dela venha a lume respostas ou talvez, nos leve a um caminho de mais indagações.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU FINAIS

Guiar significa direcionar o caminho para alguma parte e podemos considerar que esse destino aonde pretende-se chegar, nem sempre é o que se esperava encontrar. Nesse processo de condução, há de se reconhecer os desencontros que se apresentam pelo caminho. Assim, compreendemos que o documento “Guia para o Ensino

Remoto” cumpre a sua relevância de se constituir como um referente de ações e estratégias formativas que pudessem auxiliar o trabalho docente na pandemia. No entanto, esse conjunto propositivo de formação continuada, pouco impacta no trabalho das professoras conforme é justificado em suas falas.

Mas para além do que foi dito, é preciso considerar que formação continuada não é um processo que tem um fim em si mesmo, é perpassada por diversos aspectos que a sustentam e no complexo contexto do ensino remoto, podemos destacar, entre os aspectos que influenciaram este processo, as fragilidades enfrentadas pelas Redes municipais de todo Brasil em elaborar políticas públicas de implantação para o Ensino Remoto, inclusive a Rede de São Luís; os desafios para os formadores em aproveitar/renovar o potencial das tecnologias para o saber fazer dos docentes, que na complexidade desse contexto demandou dos professores encontrar outros lugares de comunicação, (re)descobrir novas metodologias de ensino e conceber que a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento. Aditamos ainda a essas alegações, as condições de trabalho e, por conseguinte de formação dos professores. Questões que serão exploradas nesta pesquisa de mestrado no intuito de melhor compreender as contribuições das formações continuadas para a prática docente no contexto do Ensino Remoto.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, e230089, 2018.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária** – Universidade Católica de São Paulo. Setembro de 2009.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na Escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernadete A. et al. Referentes e critérios para a ação docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

MINAYO, M. C. S. et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVOA, A.; ALVIN, Y. Os professores depois da pandemia. **Dossiê democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade**, 2021.

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

MIRANDA, H. P.; JÚNIOR, J. V. V; GOMBOEFF, A. L. M. Contribuição da formação continuada em tempos de pandemia: o que dizem os professores? **Revista Humanidades e Inovação**, São Paulo, v. 8, n. 40, 2020.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

DECOLONIALIDADES PARA ALÉM DA ESCOLA: uma análise das concepções de saber de professoras e professores dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

MATOS, Manoela Pessoa

<http://lattes.cnpq.br/5062172295744541>
manoela@ifma.edu.br

MARTINS, Ana Patrícia Sá

<http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>
anamartins1@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho realizado no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE - UEMA), traz discussões sobre as implicações da colonialidade do saber nos cursos de formação docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções de saber de professoras e professores dos cursos de licenciatura do IFMA, visando a construção de orientações pedagógicas que oportunizem práticas transformadoras e contribuam para uma educação decolonial.

Trazemos, ainda, como desdobramento do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

1 - Identificar as percepções de professoras e professores sobre a colonialidade do saber na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA);

2 - Investigar como as relações de saber se fazem presentes e quais suas implicações na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA);

3 - Discutir as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras e professores dos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA);

4 - Elaborar um material de orientações pedagógicas que oportunizem práticas (trans)formadoras para o enfrentamento das relações de saber desiguais na perspectiva decolonial.

Desse modo, a nossa trajetória profissional, marcada pela docência e por experiências acumuladas em grupos de pesquisa e extensão, foi o estímulo maior que nos desafiou para este trabalho. Assim, pretendemos lançar mão de uma investigação que esteja alinhada às epistemologias decolonias como alternativa de construção e desconstrução ao que foi instituído de forma eurocêntrica e colonial, capaz de questionar os padrões estabelecidos pela sociedade, as desigualdades resultantes, a subalternidade, a exclusão social, racial, étnica etc.

Partiremos da seguinte hipótese de investigação: Embora as concepções e práticas pedagógicas de muitos professores que atuam no Ensino Superior estejam fundamentadas por um viés democrático, humanizado e libertador, de resistências e mobilização em torno das questões raciais e étnicas, alguns reproduzem em suas práticas docente o modelo moderno/ocidental/eurocêntrica, bem como, a lógica da matriz colonial do saber.

Nesse sentido, a nossa problemática se delinea na seguinte questão norteadora: Quais as concepções de saber que norteiam as práticas educativas das professoras e professores dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), e em que medida contribuem para uma educação decolonial?

Diante desse olhar e das inspirações advindas do pensamento de Torres (2007) quando afirma que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente, torna-se necessário percebermos de que forma a colonialidade do saber se faz presente nas práticas de ensino, especialmente sobre os efeitos que essa prática pode trazer na formação dos alunos, bem como na vida da comunidade interna e externa do IFMA.

DECOLONIALIDADES: rupturas e trans(formações)

Na tentativa de compreender perspectivas de futuro educativas, aliadas à luta contra preconceitos, discriminações, antirracismo e de descolonização dos saberes e práticas educacionais, destacamos

estudiosos como: Dussel; Lugones; Hooks; Mignolo; Quijano; Oyéronké Oyewúmi etc. se que se debruçaram em pesquisas elaborando um conjunto de teorias denominadas “Epistemologias do Sul”.

O referido grupo, formado predominantemente por intelectuais da América Latina, de caráter heterogêneo e transdisciplinar, apresentam uma nova proposta epistêmica denominada “decolonial” como alternativa para a superação da modernidade eurocêntrica, hegemônica na sociedade. Podemos afirmar que a “colonialidade do poder, do saber e do ser” foram os conceitos centrais dentro do projeto de investigação desse grupo (CANDAUI; OLIVEIRA; 2010, p. 9).

Desse modo, a epistemologia decolonial busca romper com visões dualistas, binárias e antagônicas por excelência, tais como: colonizador/colonizado, branco/negro, homem/mulher, opressor/oprimido, Norte/Sul.

Para Mohanday (2020, p. 9) a colonização tem sido usada para caracterizar tudo, das hierarquias políticas e econômicas mais evidentes à produção de um discurso cultural específico sobre o que é chamado de Terceiro Mundo. Ou seja, devido à colonialidade, a Europa produziu as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente, criando-se, assim, linhas globais que divide o mundo em dois universos distintos.

Nessa perspectiva, Mignolo (2003) afirma ser necessário nos desprendermos das ficções naturalizadas e empreendidas pelas matrizes coloniais do poder, assinalando que a noção de “modernidade” produz feridas coloniais, patriarcais, como um conjunto de normas e hierarquias que regulam as relações de gênero, a sexualidade humana (seus desejos e prazeres) e as questões étnicas.

Em consequência disso, Mignolo (2003) propõe como alternativa contra hegemônica a tarefa de se “fazer”, “pensar” e “ser” descolonial para curar a ferida das normas e das hierarquias modernas. Em face do mesmo cenário, Catherine Walsh (2001) apresenta a interculturalidade como alternativa de projeto social, político e educacional de construção epistemológica e inclusão dos conhecimentos que foram subalternizados, numa relação crítica, descolonizadora e mais igualitária. A autora considera também os processos educacionais a partir do entendimento

dos conceitos de: posicionamento crítico de fronteira, pensamento-outro e decolonialidade como elementos necessários para o debate em torno da interculturalidade, para se construir no campo educacional uma pedagogia decolonial.

Sobre decolonialidades, Candau e Moreira (2010, p. 10) traz como conceito: “[...] é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Ambos compreendem que a decolonialidade implica considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber.

Portanto, decolonialidade é “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (CANDAU; OLIVEIRA; 2010, p. 10).

Em face disso, faz-se necessário trazermos para a superfície as implicações do pensamento moderno colonial nas políticas educacionais e na produção e reprodução do conhecimento vivenciado nas instituições de ensino, de modo a questionar as relações de saber, moldada pelo eurocentrismo, a partir de “uma visão da totalidade que governa o comportamento de todos” (QUIJANO, 2018, p. 83).

Frente a esse contexto, Bell Hooks, em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, ao apresentar os impactos do colonialismo no campo da educação, reafirma que a escola oferta um ensino voltado para a conformação e aulas com currículos que reforçam o sexismo, estereótipos racistas, obediência e passividade.

Podemos considerar que essa compreensão tem importantes implicações para o modo de conceber a relação sobre a diferença da educação enquanto prática para liberdade e da educação que reproduz e reforça a dominação.

A esse respeito, destacamos o educador Paulo Freire (1921-1997), exilado após o golpe militar de 1964, patrono da educação brasileira desde 2012, pela Lei N^o 12.612, que nos adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante e crítica contra todas as práticas de opressão e discriminação. Sua teorização denuncia a desumanização nos processos de ensinar e aprender do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, anuncia a conscientização e a libertação dos oprimidos.

Assim, Freire enfatiza que a educação, quando não contextualizada, pode ser comparada ao exílio. O ensino dado de forma

linear e único, a transmissão de uma visão de mundo pautada na história e na cultura europeia, provoca uma experiência educativa alienante, de não representatividade e não reconhecimento de si.

Nessa perspectiva, as considerações de Freire reforçam a necessidade de uma prática educativa igualitária e humanizadora, situada social e culturalmente, com vistas ao reconhecimento das autoridades hegemônicas que oprimem e excluem os sujeitos.

METODOLOGIA

A investigação em desenvolvimento foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer de número: 5.695.525 e o CAAE: 63631822.1.0000.5554 e, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, inserida numa abordagem de caráter qualitativa, por entendermos, através do olhar de Minayo (2017) que o nosso objeto de estudo busca responder questões muito específicas, que não pode ser generalizada ou quantificada, pois trata “do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2017, p. 21).

A metodologia se fundamenta na utilização da pesquisa documental, nos instrumentos legais e oficiais da instituição investigada, revisão bibliográfica através do entendimento e perspectivas de autores pós-críticos decoloniais, por esta nos permitir interpretar o nosso objeto de investigação de forma mais abrangente, para além dos conteúdos, articulando “as dimensões subjetivas e posicionamento de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos” (MINAYO, 2017, p. 62).

A adesão ao pensamento decolonial como método de investigação está intimamente ligada ao pensamento de fronteira “do mundo moderno/colonial, fronteiras epistêmicas e ontológicas” apontado por Mignolo (2017, p. 20) que almejamos.

Para tanto, a revisão de literatura vem sendo feita a partir dos estudiosos situados nas teorias denominadas “Epistemologias do Sul” como alternativa à modernidade eurocêntrica, dentre eles: Aimé Césaire, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Franz Fanon, Walter Mignolo, Rita Segato, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar e outros que abordam questões políticas e educacionais.

Quanto à pesquisa de campo, o critério utilizado na delimitação do lócus de investigação se deu em razão da oferta de cursos de licenciaturas no IFMA. Assim, no mês de setembro de 2022, através do acesso ao Sistema Unificado de Administração (SUAP), disponibilizado aos servidores do IFMA, identificamos o quantitativo de 29 (vinte e nove) Campus do IFMA, dos quais 19 (dezenove) oferecem cursos de licenciatura. Assim, a pesquisa de campo abrangerá 19 (dezenove) Campus do IFMA que oferecem cursos de licenciatura.

Diante desse cenário, a escolha dos sujeitos incluídos na pesquisa está diretamente relacionada ao critério que adotamos: pedagogas e pedagogos, que estejam atuando como docentes em diferentes cursos de graduação em licenciaturas do IFMA. Em síntese, foram identificados e contabilizados no SUAP, 32 (trinta e duas) professoras pedagogas e 05 (cinco) professores pedagogos, atuando no ensino superior, lotados nos 19 (dezenove) campus selecionados para a pesquisa.

Para a geração de dados, optamos por utilizar entrevista semiestruturada, por esta combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado terá a possibilidade de discorrer sobre o nosso objeto de estudo, sem se prender à pergunta formulada.

Antes de irmos ao encontro dos sujeitos da pesquisa, haverá o refinamento do nosso roteiro de perguntas, fundamentado na teoria decolonial, através das seguintes categorias analíticas:

Quadro 1: Eixos e Indicadores de Análise

Eixos temáticos da pesquisa	Indicadores de Análise
Formação docente	Quais os processos de formação docente? Como esses processos implicam nas práticas educativas?
Colonialidade do saber	Racismo epistêmico, discriminação, subalternidade de saberes.
As concepções de saber e práticas educativas	Percepção de si. Saberes formais e saberes construídos ao longo da vida. Seus fazeres na universidade.

Fonte: Autoras, 2022.

Quanto a análise e interpretação dos dados gerados optamos pelo uso da análise de discurso, sob o viés dialógico da Teoria Bakhtiniana, para compreendermos os enunciados e as falas dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, iniciaremos a análise e interpretação dos dados, visando a reestruturação de temas ou categorias, surgidas a partir

dos discursos dos sujeitos da pesquisa, para a identificação das ideias explícitas e implícitas, as similaridades e as contradições, de modo a conseguirmos analisar os sentidos atribuídos ou subjacentes contidos em suas falas.

Acrescentamos, ainda, que para a construção deste trabalho, no período compreendido entre os meses de agosto a setembro de 2022, realizamos uma busca no site da 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 pesquisas acadêmicas que dialogam com o nosso objeto de investigação.

Desse modo, para a catalogação e sistematização dos trabalhos selecionados na BDTD, utilizamos os seguintes descritores, em seus títulos:

- **Palavras chaves:** formação docente, colonialidade do saber e decolonialidade, Colonialidade do saber e formação docente, decolonialidade e formação docente.
- **Ano de Publicação:** 2010 a 2022
- **Áreas de conhecimento:** Ciências humanas e Educação

Assim, por meio da busca no site na BDTD, estabelecemos um comparativo com a recorrência das palavras chaves da pesquisa, que se encontram contabilizados na Tabela 1:

Tabela 1: Mapeamento de Dissertações e Teses na BDTD (2010-2022)

Termo	Nº de trabalhos encontrados	Dissertações	Teses
Formação docente	1.364	944	420
Colonialidade do saber	10	07	03
Decolonialidade	124	79	45
Colonialidade do saber e formação docente	0	0	0
Decolonialidade e formação docente	01	01	0

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Os resultados apresentados na Tabela 1 revelam uma baixa produtividade acadêmica sobre a temática “colonialidade do saber” e “decolonialidade e formação docente”. Nos chamou bastante atenção o fato de nenhum registro ter sido encontrado no descritor “colonialidade do saber e formação docente”. Contudo, foi possível perceber a importância dos estudos decoloniais voltados a educação e sua urgência para descolonizar os saberes e práticas educacionais.

Destacamos, ainda, que a presente pesquisa nos move à elaboração de Produto Técnico Tecnológico (PTT), o qual está em processo de diálogo e integra a elaboração e sistematização de um *E-book* com potencial formativo para professoras e professores interessados em construir pedagogias à luz da teoria decolonial.

Assim, pensamos na elaboração de um *E-book* com um roteiro que contemple aspectos fundamentais para a compreensão das relações de saber nas práticas educativas, em específico ao trato delas no ambiente escolar, bem como os conhecimentos necessários para a construção de uma educação decolonial.

Desse modo, construiremos o nosso produto com base nos resultados obtidos por meio das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Nele deverá conter temáticas extraídas das concepções das professoras e professores investigados, suas vozes e necessidades pedagógicas entendidas e subentendidas. A nossa pretensão é que ao final do processo tenhamos como produto de pesquisa um *E-book* como documento orientador, que sirva, também, de subsídio para a realização de formação continuada, através de Oficinas, direcionadas a todos os docentes interessados em construir pedagogias à luz da teoria decolonial. Temos a pretensão de que as oficinas aconteçam no primeiro semestre do ano de 2024, logo após a defesa da dissertação do mestrado e publicação do *E-book*.

RESULTADOS PRELIMINARES

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, na fase de levantamento bibliográfico e elaboração do estado de conhecimento sobre o objeto de estudo. As demais etapas ainda estão em processo de revisão e refinamento, como o roteiro de entrevista que será aplicado aos sujeitos da pesquisa.

Os estudos bibliográficos empreendidos, nos trouxe uma reflexão e uma inflexão na forma de pensar, investigar e analisar o nosso objeto de investigação. Vimos uma gama de categorias interseccionadas que não poderiam ser analisadas e compreendidas a partir do olhar único e exclusivo do materialismo histórico, por exemplo.

Dessa forma, passamos a entender que o nosso objeto de estudo se insere nas pesquisas pós-críticas e, portanto, pode ser melhor compreendida através da análise de discurso, e pelas lentes da episteme Decolonial, desafio que impôs a imersão em teorias até então pouco conhecida por nós.

Esta transição se deu em contato com a literatura de autoras e autores pós – críticos: Aimé Césaire, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Franz Fanon, Walter Mignolo, Rita Cegato, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar que se debruçaram em pesquisas elaborando um conjunto de teorias denominadas “Epistemologias do Sul”. Além disso, utilizaremos a abordagem Freireana por oferecer espaços de enunciação epistêmica, linguagens plurais, categorias de humanização e libertação, na perspectiva de uma desconstrução de práticas educativas bancárias.

Diante desse olhar, esse trabalho configura-se como um desejo pessoal e profissional de mudanças de práticas de negação do outro, desumanas, racistas, de violência as quais respiramos cotidianamente em nossa sociedade.

Cabe às teorias e práticas pedagógicas repensarem não só as contradições, mas outras formas de lutas através de uma educação voltada para a humanização, mediante a eliminação de discriminações étnica, racial, social, cultural, política e, através do reconhecimento, visibilidade e fortalecimento de identidades, para a construção de uma nova sociedade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Compreender a realidade vivenciada por professoras e professores, a partir da epistemologia decolonial, é uma questão central para identificarmos as relações do saber nos processos de ensinar e aprender nas instituições de ensino e a quem elas servem.

Pois, observamos em nosso cotidiano um sistema de ensino que

reproduz saberes e práticas forjadas pelas relações de saber coloniais, que age nas formas de conhecer, aprender, e que impede de enxergarmos as nossas próprias epistemes.

O levantamento bibliográfico da pesquisa, nos fez questionar a concepção de educação que temos, organizada pelo viés de um ensino fundamentado no discurso da moderno/colonial/europeu, muitas vezes, obediente aos interesses da ideologia neoliberal cuja essência é a dominação e a injustiça. Trata-se de uma realidade que se manifesta nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

Diante disso, é possível dizer que a presente pesquisa, ainda em andamento, visa apoiar instituições de ensino e universidades provocando modos de pensar e repensar suas teorias e práticas pedagógicas, a partir da epistemologia decolonial. Bem como, fomentar nas instituições educacionais ressignificações curriculares em suas propostas de ensino.

Assim, nos mobilizamos na continuidade desta pesquisa, para trazeremos para a superfície as implicações do pensamento moderno colonial nas políticas educacionais e na produção e reprodução do conhecimento vivenciado na universidade.

A nossa pretensão é que, através da utilização dos métodos e procedimentos desta investigação, enfrentemos a colonialidade do saber nas instituições de ensino contribuindo para a ampliação de caminhos emancipatórios e humanizadores.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: **entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. p. 12-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: **a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa social: **teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: **a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOHANTY, Chandra Talpade. Sob olhos ocidentais: **Estudos Feministas e discursos coloniais**. In: MOHANTY, Chandra Talpade. Sob olhos ocidentais. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020. Cap. 1. P. 7 – 61.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, 1991.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: **las insurgencias político y epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, jul./dic. 2008.

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

DUARTE, Marcos Felipe Silva

<http://lattes.cnpq.br/1556991134063225>

duartiifelipe@hotmail.com

SÁ-SILVA, Jackson Ronie

<http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

prof.jacksonronic.uema@gmail.com

INTRODUÇÃO

Entendemos que as masculinidades são corporificadas, portanto, que vivemos elas a partir de posturas, habilidades físicas, e que são construídas historicamente por instituições como a medicina, a religião, o estado, que são formadas pela prática e reflexão corporais, produzindo discursos que também influenciam tais práticas (CONNELL, 1995). Essa complexidade do corpo masculino para além da biologia deve estar presente na escola e nos materiais didáticos promovendo uma formação pautada na criticidade quanto ao gênero, porém, tal termo foi retirado em 2017 do texto final da BNCC, nos levando a questionar se isso pode ter influenciado na forma como os livros abordam tal discussão. Objetivamos, portanto, nessa investigação analisar e problematizar os discursos sobre o corpo masculino em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental além de compreender a influência da nova BNCC nos discursos sobre o corpo masculino descritos nestes livros.

DISCUTINDO MASCULINIDADES

A masculinidade é construída e internalizada desde a infância em um processo contínuo regido por instituições como a família, a escola, a mídia, a igreja, a medicina, que exercem pedagogias com o objetivo de enquadrar o sujeito homem em seu gênero e conseqüente sexualidade. Um padrão de comportamentos normativos atrelados a heterossexualidade que envolvem desde atitudes até vestuário corretos

são esperados e impostos a todo aquele que nasce com um pênis, onde os que não se encaixarem a tal padrão terão sua masculinidade questionada (BADINTER, 1993).

Compreender o processo de construção dessa ideia de homem e masculinidade é necessário quando entendemos em Connell (1995) o gênero enquanto estrutura organizadora da prática social e que deve ter suas relações com raça, classe, nacionalidade, investigadas. Os atos deste processo constroem os discursos sobre o corpo masculino bem como tais discursos constituem esses atos (BLAKEMORE; CENTERS, 2005). As discussões sobre essas relações foram ampliadas pelos movimentos feministas que através de atos e produções passaram a utilizar o termo gênero para ressaltar o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 2). Os estudos sobre masculinidades que vinham se desenvolvendo desde 1970, só se consolidaram na década de 1990 (VIGOYA, 2018). É importante frisar que tais estudos visam não uma reivindicação de direitos dos homens mas o estranhamento da posição hegemônica e autoritária que o corpo e sujeito masculino ocupam e que é justificada num discurso que naturaliza esse processo.

A masculinidade é definida por Connell (1995, p. 188) como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, a autora frisa que a masculinidade é também construída na esfera prática, de produção, logo, o gênero não seria somente uma reprodução de expectativas. Dessa forma, temos a produção de diferentes masculinidades em um mesmo local, o que não permite uma análise generalista de vivências tão distintas, como Vigoya (2018) observa, aqueles homens que lucram com o patriarcado não são os mesmos que pagam a maior parte dos custos da rigidez da masculinidade.

Na escola é necessário que essa complexidade do corpo masculino e das masculinidades sejam levadas em consideração, a educação sexual, por exemplo, não deve ficar fadada a trabalhar campanhas de prevenção a IST e gravidez na adolescência sem uma discussão primeira sobre o gênero descolada do determinismo biológico. Dessa forma estudantes em período de formação de identidade podem enxergar o corpo em suas diferentes dimensões que não somente a biológica, as naturalizações

de comportamentos devem ser percebidas como construções que são, possibilitando a compreensão do processo de dominação masculina que é histórico e contínuo.

E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo para o planejamento escolar e a construção dos currículos de instituições públicas e privadas de todo o país apresentando conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam. O processo de construção da BNCC foi conturbado e o contexto político no qual foram produzidas suas versões é essencial para a compreensão. Após o golpe de 2017, que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder executivo do Brasil e de crescimento do conservadorismo, o texto final da BNCC foi lançado em um processo antidemocrático sem qualquer participação da sociedade e retirando qualquer menção ao termo *gênero*.

Quando temos um documento tão importante e necessário como a Base que se discursa e se apresenta enquanto igualitário, que valoriza a diversidade, mas que silencia e desencoraja a discussão sobre gênero, temos uma falta de humanidade e de compreensão da realidade visto que vivemos em um país machista onde o feminicídio, por exemplo, é diário. Assim, a ideia de desenvolvimento de competências e habilidades sem que haja nessas um debate enfático sobre as relações de gênero faz com que a BNCC se torne um meio para a racionalidade neoliberal na educação que contribui para a ideia de docilização dos corpos defendida por Foucault, e de preparo para o mercado de trabalho, o desenvolvimento da crítica sobre a construção do corpo masculino e da masculinidade fica de lado em uma formação técnica e mecanizada.

Dessa forma, a discussão de outras dimensões do corpo masculino continua invisibilizado. Essas discussões vão além de conteúdos biológicos, para Seffner (2020, p. 6), afirma que “ao abordar questões de gênero e sexualidade, é cada vez mais claro que se fala em democracia, equidade de gênero, distribuição de privilégios e oportunidades [...]”, portanto, tais documentos acabam contribuindo para uma visão higienista de tais temas e deixando apenas brechas para o docente ampliar a discussão, caso queira ou se sinta apto a promovê-la.

OS DISCURSOS PRODUZIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Para que os livros didáticos cheguem até os alunos é necessário que estes passem por um processo que envolve estar no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e se adequarem aos critérios definidos por edital do Ministério da Educação (MEC), e à BNCC. Esse livro didático, segundo Bittencourt (2004) pode ser investigado enquanto mercadoria que serve de veículo de valores ideológicos e culturais. Para Furlani (2008) eles podem ser tanto locais de legitimação de desigualdades como locais de resistência. No Edital Consolidado PNLD 2020 - 20/11/2020 que definiu as regras para as coleções que integram o ciclo atual (2020-2023) existe uma compreensão de que as relações de gênero são discussões necessárias e de que é necessário desnaturalizar a violência de grupos sociais hegemônicos, o que abre espaço para autores discutirem a hegemonia de uma masculinidade rígida e suas consequências. No entanto, todo o processo de inclusão desses livros no guia é monitorado pelo governo, portanto, temos de um lado o edital que encoraja a discussão e do outro um governo conservador monitorando. Após serem aceitos e chegarem às salas de aula, os livros podem discursar o corpo masculino de forma mais ampla ou puramente biológica considerando os motivos acima, portanto, é necessária uma formação docente que pautas as relações de gênero envoltas nos corpos e na diversidade. Não é possível pensar a prática docente sem a discussão de gênero, tornando tais profissionais aptos a levarem o debate para as escolas suprimindo alguma lacuna dos materiais didáticos.

METODOLOGIA

Apresentamos uma investigação qualitativa pois busco compreender discursos que são tomados de subjetividades e intenções, discussões essas que não são quantificáveis (MINAYO, 2014). Essa pesquisa qualitativa é por sua vez do tipo documental pois entendemos os livros didáticos como documentos, onde Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os enxergam como ricas fontes de informação que podem auxiliar na compreensão de objetos que necessitam de contextualização sociocultural e histórica.

A partir de um levantamento por meio do site “<https://novo.>

gedu.org.br/” das escolas da rede pública do bairro Cidade Operária, São Luís (MA), catalogamos sete escolas do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), e após a incursão em três das escolas de ensino fundamental conseguimos cinco coleções que totalizaram vinte livros com o selo do PNLD 2020-2023, a saber: 1) Coleção Teláris – Componente Escolar: Ciências (GEWANDSZNAJDER; PACCA); 2) Coleção Inspire Ciências (BUENO; MACEDO); 3) Coleção Inovar Ciências da Natureza (LOPES; AUDINO); 4) Coleção Ciências – Vida & Universo (GODOY); 5) Coleção Geração Alpha Ciências (NERY; CATANI; AGUILAR; KILLNER).

Com os livros didáticos catalogados o próximo passo metodológico foi organizar todo o material fazendo uso da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que se apresenta em três etapas: a pré-análise, onde fizemos as leituras flutuante e em profundidade de cada um dos livros; a exploração do material e o tratamento dos resultados, onde pudemos criar categorias e subcategorias para sistematizar e enquadrar os discursos sobre o corpo masculino identificados (Tabela 1); e por fim, a inferência e a interpretação dos dados. Tendo categorizado todo o material e criado o corpus, partimos para a análise do discurso baseada na perspectiva foucaultiana e buscando entender o que foi produzido e o dito e não dito nos discursos sobre o corpo masculino nos livros didáticos de Ciências. Esses discursos foram problematizados com base nos Estudos Culturais em Educação, pois buscamos compreender o corpo masculino para além das verdades absolutas e naturalizantes, e entendemos que as estruturas não apresentam significações definitivas, mas estruturações e reestruturações discursivas, como nos orienta a crítica pós-estruturalista.

Tabela 1 - Categorias e Subcategorias criadas para organização dos discursos sobre o corpo masculino nos livros didáticos de Ciências do ensino fundamental.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Corpo Masculino Biológico	Corpo Masculino Fisiológico/Anatômico
	Corpo Masculino Saúde
	Corpo Masculino Estético
	Corpo Masculino Reprodutivo
Corpo Masculino Sociocultural	Corpo Masculino Histórico
	Corpo Masculino Social
	Corpo Masculino Étnico/Racial
	Corpo Masculino Sexual/Gênero

Fonte: Elaborado pelos autores.

ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O CORPO MASCULINO EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

Dentro da subcategoria *Corpo Masculino (CM) Anatômico/Fisiológico* pudemos encontrar aqueles discursos que tratam do corpo masculino orgânico, processual, maquinário, que possui taxas, padrões de normalidade e anormalidade definidos por áreas como a Medicina, um discurso biológico pautado na presença do pênis (BOTTON, 2007) como indicador do sexo masculino e da masculinidade. São imagens e textos que mostram órgãos, sistemas, processos. Devo ressaltar que dentro desses discursos anatômicos e fisiológicos os corpos intersexo e corpos transgênero não foram abordados em nenhum momento. Tais corpos e vivências precisam ser compreendidas para além de processos físicos e biológicos, porém, nem sequer nesta abordagem foram citados.

Continuando na ideia de padrões determinados pelas ciências naturais, na subcategoria *CM Saúde* os discursos dão ênfase nas IST, informando inclusive que homens são os que mais se infectam e transmitem, dando especial atenção a AIDS. Em raros discursos existe a historicização das IST, no caso do HIV seria importante a discussão de como a princípio a doença foi atrelada a homens homossexuais e como até hoje existe um estigma que associa o vírus com a promiscuidade e a comunidade LGBTQI+. Homens e saúde é um debate necessário visto

a tendência desses se arriscarem mais e não procurarem ajuda médica.

De forma complementar à discussão de saúde enquadrados na subcategoria *CM Estético* discursos que pautavam a noção de padrões corporais como em trechos que questionavam se um corpo gordo era necessariamente doente, dando exemplos de artistas conhecidos que não possuem o corpo magro padrão. A cobrança com a estética do corpo feminino é nitidamente mais intensa, porém o corpo masculino forte e musculoso também se torna uma forma de afirmar uma masculinidade ou mesmo superioridade sobre outras pessoas, inclusive outros homens. Essa problematização da diferenciação saúde e estética porém não é encontrada na maior parte dos livros, são exceções. E ressaltamos ainda que falando em estética, não foram encontrados discursos que representem corpos ou expressões do gênero neutro, continuando dentro da noção binária do mesmo.

Fechando as subcategorias do *CM Biológico*, em *CM Reprodutivo* continua a noção binária pautando o corpo masculino capaz de se reproduzir, dessa forma a posse do pênis, citada por Botton (2007), ganha a função de perpetuar a espécie. A possibilidade de reprodução de corpos intersexo ou transgênero não são consideradas, mas existe uma discussão sobre a responsabilidade da reprodução tanto materna quanto paterna. Connell (1995) concebe a masculinidade como fruto também das práticas que se dão num cenário reprodutivo, do parto, o cuidado com o bebê, as diferenças e semelhanças corporais etc.

Os discursos que nos permitem discutir o corpo masculino por uma perspectiva sociocultural trazem na subcategoria *CM Histórico* o reflexo de centenas de anos de descobertas, avanços científicos e reconhecimento comandadas por figuras masculinas. A narrativa histórica é masculina, portanto, muitas mulheres foram apagadas, e são poucos os livros que fazem um movimento de resgate dessas mulheres. É discrepante a presença de nomes masculinos da ciência nesses livros didáticos em relação aos femininos. As raras exceções fazem discussões sobre essa hegemonia masculina trazendo casos como o de Rosalind Franklin e Marie Curie, além de enfatizar a importância do incentivo à presença feminina na Ciência.

Encontramos alguns discursos que promovem brevemente problematizações acerca do papel social do homem e da mulher,

debatendo e tencionando a ideia equivocada de que o homem ser criado para liderar e a mulher para o cuidado da casa. Esses foram colocados na subcategoria CM Social que também apresentou discursos pautando diferentes conformações sociais de família, mesmo que homens transgêneros ou pessoas intersexo não sejam mencionadas. Além disso, imagens e ilustrações que discursam sobre homens idosos, negros, pessoas com deficiência (PCD), e os inserem em papéis importantes na sociedade foram achados.

São várias as masculinidades e a discussão sobre o corpo masculino perpassa por muitas dimensões, uma imprescindível é a do *CM Étnico/Racial*. Vivemos em um país com um longo e horroroso passado colonizador, escravocrata e genocida, as vivências de homens negros e indígenas precisam ter destaque e serem valorizadas. Os livros trouxeram diversas imagens que representam tais corpos, colocando-os inclusive em posições de prestígio social, além de discursarem a história de algumas tribos indígenas em textos e atividades. Em comparação à pesquisas realizadas em livros do mesmo nível de outros ciclos (DUARTE; REIS, 2018) observei uma maior representação de tais corpos, porém, no geral, os homens brancos ainda são os mais encontrados.

Esse Brasil colonizado teve sua relação com o gênero desconstruída e reconstruída (CONNELL, 2013) com base nos ideais cristãos e burgueses, na ideia da família nuclear e da noção binária do gênero, onde Butler (2015) aponta uma falha do feminismo em não historicizar o sexo e a natureza dando a entender que o gênero se finda no homem e mulher. Os discursos encontrados em *CM Sexual/Gênero* abordam as diferenças existentes entre esses indivíduos, inclusive salarial e de oportunidades, falam do combate ao preconceito de gênero, porém esses discursos são tímidos, as vezes como sugestão de leitura, ou com pouco destaque, com exceção da coleção Geração Alpha Ciências que em seu último capítulo do livro do 8º ano faz uma ampla discussão sobre diversos aspectos relacionados ao gênero e sexualidade dos corpos.

A discussão sobre a construção não somente do gênero mas também do sexo, a desestabilização feita por Butler (2015) dessa categoria que nos faz pensa-la enquanto meio discursivo e cultural e não como pré-discursiva, enfraquece as noções binárias de gênero

e sexo, porém de modo geral os livros ainda seguem apresentando o corpo rígido pautado em uma “natureza” e níveis de normalidade. A escola sendo uma instituição disciplinadora onde o corpo é discursado cumpre também um papel de docilizar estes corpos, torna-los maleáveis. Este ambiente, no entanto, é também espaço de resistência e produz movimentações de caráter questionador que ao reconhecer as práticas sociais dos estudantes, abrir-se ao debate e buscar ampliar a discussão, pode auxiliar numa transformação da compreensão dos corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retirada do termo *gênero* da BNCC parece ter influenciado boa parte dos livros didáticos de Ciências analisados visto que as discussões sobre o tema, são mínimas, e o próprio termo é raro. Existe uma intencionalidade de ampliar as discussões e a diversidade a partir de alguns discursos encontrados porém isso não ocorre nos livros, já que os mesmos são tímidos. Como exceção de um livro da coleção 5 faz uma ampla exposição de temas que envolvem o corpo e sua construção sociocultural e histórica. Em um país com histórico colonial, escravocrata, machista como o que vivemos é fundamental que tais debates sejam promovidos nestes documentos de forma enfática, a educação é uma forma de prevenção, uma formação cidadã baseada no conhecimento das relações de poder envoltas no gênero pode auxiliar no processo de desenvolvimento de masculinidades baseadas no respeito e na criticidade. Compreendendo que a BNCC e os livros didáticos não dão conta da discussão sobre o corpo masculino em sua complexidade pretendemos produzir um livro em formato e-book que traga propostas pedagógicas para se problematizar o tema na escola configurando-se como uma alternativa para docentes ampliarem o debate sobre as relações de gênero na sociedade.

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. XY: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro, **Nova Fronteira**, p. 8- 274, 1993.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. 2011. p. 279.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BLAKEMORE, J.; CENTERS, R. Characteristics of boys' and girls' toys. **Sex Roles**, v. 53, n. 9-10, p. 619-633, 2005.

BOTTON, F. B. As masculinidades em questão: Uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, Paraná, n. 19-20, p. 109-120, 2007

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2015.

CONNELL, R. W. “Masculinidades, Colonialidade e Neoliberalismo” - Entrevista com Raewyn Connel. 2013. Disponível em: <https://www.ssexbbo.com/2016/07/masculinidades-colonialidade-e-neoliberalismo-entrevista-com-raewyn-connel/>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. In: Educação & Realidade. Gênero e Educação. Porto Alegre: **FACED/UFRGS**, v. 20, n.2, jul/dez 1995, p. 185-206.

DUARTE, M. F. S; REIS, H. J. D. A. Gênero e sexualidade em livros didáticos de ciências do ensino fundamental. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)** São Luís - Vol. 4 - Número Especial - Jul./Dez. 2018.

FURLANI, J. Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos. In: **Salto para o Futuro: Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26, Novembro de 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: **Hucitec**, 2014.

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

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. 20(2): 71-99, jul/dez, 1995.

SEFFNER, F. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020.

VIGOYA, M. V. As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro, RJ: **Papéis Selvagens**, 2018, 224 p.

AFETO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: potencialidades da dimensão socioafetiva na aprendizagem

MELONIO, Poliana Andressa Costa

<http://lattes.cnpq.br/5646423644312765>

policaxiasma@hotmail.com

PORTO, Iris Maria Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho em destaque se trata de um recorte de nossa dissertação de mestrado, e visa apresentar as primeiras materializações do estudo em andamento, corroborando para o entendimento sobre a importância da construção significativa das relações socioafetivas para a qualidade da aprendizagem das crianças. Abordamos esse tema, compreendendo que as relações socioafetivas se assumem como elemento metodológico indispensável para a consolidação da aprendizagem, sobretudo, na infância.

Dialogaremos com autores como Wallon (1995), Vygotsky (2003), entre outros teóricos que coadunam com a perspectiva de que a afetividade, bem como a relação afetivo-cognitivo, tem papel fundante no processo de desenvolvimento da criança. Por se tratar da primeira manifestação do psiquismo humano, a afetividade se configura como instrumento necessário para a transposição do conhecimento empírico, advindo da realidade social da criança, para o conhecimento científico, produto do acúmulo da história dos homens.

Nesse contexto, a Educação Infantil, se materializa como espaço onde as potencialidades da infância são trabalhadas de forma a garantir a formação omnilateral na infância. Sendo a primeira etapa da educação básica, envolve um número significativo de complexidades, isso considerando-a como base para o desenvolvimento humano em seus aspectos motores; cognitivos, sociais e emocionais. Cada um desses aspectos, efetivamente trabalhados em creches e pré-escolas, proporciona o desenvolvimento pleno da criança.

A criança necessita ser amada, acolhida, querida, protegida e para tanto, creches e pré-escolas devem garantir um ambiente que seja estimulante, educativo e afetivo. Os professores por sua vez devem ser profissionais qualificados para acompanhar as crianças nesse processo de descoberta e conhecimento, propiciando uma base sólida para seu desenvolvimento, formando crianças que consigam desenvolver suas habilidades e competências de modo a aprender a aprender, a pensar, a refletir e a ser.

Nesse sentido, esta pesquisa gira em torno da seguinte questão-problema: Quais as implicações das relações socioafetivas nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil como possibilidades de potencializar a aprendizagem das crianças? Portanto, a questão norteadora se delineou a partir do objetivo geral de analisar as implicações da dimensão das relações socioafetivas nas práticas pedagógicas da educação infantil e as possibilidades de potencializar o desenvolvimento da criança. Os objetivos específicos: Discutir a concepção e infância e criança na história como movimento dialético de compreensão da instituição da Educação Infantil no Brasil, considerando suas trajetórias e (im)possibilidades; identificar a relação entre as práticas pedagógicas dos professores e a afetividade para a mediação do desenvolvimento infantil na Educação Infantil; discutir as significações de afetividade na Educação Infantil na produção de um livro paradidático.

Quanto à metodologia da pesquisa, utilizaremos a classificação de Gil (2000), sendo ela é do tipo Descritiva, na medida em que o pesquisador registra e descreve os fatos observados sem interferir na realidade encontrada, ao mesmo tempo visa descobrir a existência de associações entre variáveis, como a relação entre cognição e afetividade desta pesquisa. E orientada nos princípios do método do Materialismo Histórico-Dialético e nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, conforme já referenciado.

CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

O percurso metodológico enveredado nessa pesquisa é de natureza qualitativa. As pesquisas qualitativas buscam compreender a totalidade dos fenômenos mais que focalizar em conceitos pré-

determinados, reforçando a necessidade de um olhar científico sobre a importância dos eventos para o todo social, desvelando assim dados significativos, que superam a visão do próprio pesquisador. Em função da compreensão dos objetivos levantados será de tipo descritiva e quanto aos procedimentos de coleta de dados, de levantamento. Para a empiria, o campo de pesquisa será na rede municipal de Educação Infantil em Codó/MA.

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados para essa investigação se ancoram na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético. Para melhor compreensão o esquema metodológico se estrutura da seguinte maneira:

Figura 1 - Esquema metodológico elaborado pela pesquisadora



Fonte: Autoras, 2022.

Dessa maneira, como mostra a figura 1, o corpus levantado circunda sob duas perspectivas: a primeira se dá no levantamento dos conceitos, concepções e políticas públicas para Educação Infantil. Para tanto, nos utilizaremos da fundamentação teórica como caminho para construção desse aporte teórico-conceitual. A segunda perspectiva se dá na compreensão do objeto da pesquisa, tecidas pelas narrativas docentes; essa etapa se ancorará na análise das entrevistas narrativas dos sujeitos da pesquisas, professores da Educação Infantil no município pesquisado.

Os participantes da pesquisa são 5 (cinco) professoras (a) da Educação Infantil da rede municipal da cidade de Codó-MA. Os critérios para a escolha e participação neste estudo, foi a disponibilidade para participar, bem como atuarem há mais de 5 (cinco) anos como professoras da educação infantil.

A pesquisa, terá como Produto Técnico e Tecnológico a elaboração de um Livro Paradidático, com norteamentos pedagógicos para a promoção de práticas pedagógicas alicerçadas pela afetividade nas salas de aula da educação infantil.

RESULTADOS PARCIAIS

No cerne das questões sobre o desenvolvimento humano Wallon (1975), definiu como campo teórico a psicogenética, onde defendia que a psicologia genética é determinante do psiquismo humano nas suas interfaces de constituição e transformação¹. Nesse sentido, o teórico utiliza a categoria integração como constituinte de suas premissas. A integração para Wallon (1975), apresenta-se no decurso do desenvolvimento humano por duas guisas: a integração organismo-meio e a integração entre os conjuntos funcionais. Para tanto delinea, cinco estágios para a compreensão do desenvolvimento humano: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensoriomotor e projetivo (1 a 3 anos); personalismo (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos) e puberdade e adolescência (11 anos em diante).

A respeito disso, Henri Wallon (1975), nos estudos sobre afetividade, a conceituou dentro da psicogênese da pessoa completa, afirmando que os afetos compõem uma das quatro dimensões psíquicas: motora; afetiva; cognitiva e a pessoa, 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 a aprendizagem da criança, 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.

A partir do desdobramento das dimensões (o motor, a afetividade, a cognição e a pessoa), Wallon (1986), elabora estágios

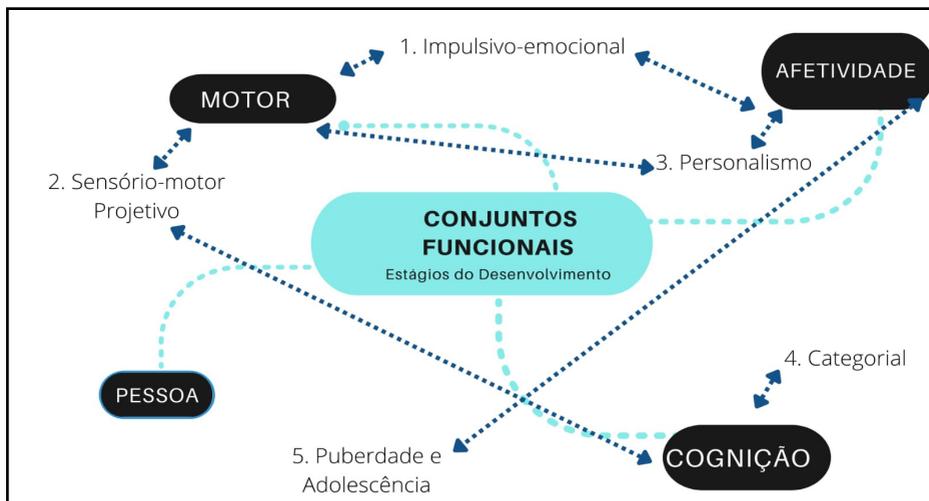
do desenvolvimento humano, compreendendo que no decurso do processo variáveis culturais, históricas e orgânicas, podem influenciar na manifestação das características elencadas para cada fase.

Assim, a partir dessas respostas, as representações do meio externadas pelas crianças estabelecem um rearranjo em relação aos conjuntos funcionais que compõem o psiquismo humano, núcleo de análise da teoria de Wallon (1975): o motor, a afetividade, a cognição e a pessoa.

Os conjuntos funcionais são, portanto, constructo sociais utilizados para explicar o fenômeno do psiquismo humano, e as implicações deste na apreensão da realidade concreta, “são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.16).

Para organização didática, apresentaremos os estágios de desenvolvidos segundo Wallon (1975), sistematizados na Figura 2

Figura 2- Esquema dos campos funcionais e os estágios de desenvolvimento



Fonte: Wallon, 1975.

A figura buscar apresentar a relação entre os conjuntos funcionais, e os cinco estágios que se desdobram a partir deles. Wallon (1975), aponta que o desenvolvimento humano é regido por três leis: o

conjunto funcional, a alternância funcional, a predominância funcional. Em relação ao *conjunto funcional*, este se apresenta como uma força classificada como centrípeta ou centrífugas. Ao nascer os movimentos e todo suporte biofísico da criança está voltado para descoberta de si, quase não há momentos de interação, a sucção e outras manifestações motoras, desenvolvem-se tendo a manutenção da vida como único propósito. Nessa fase, a criança é um ser centrípeta.

A fase em que a criança é considerada um ser centrífugo, se materializa quando esta passa a perceber o meio externo e as infinitas possibilidades de interação com ele, apresentando interesse de apropriar-se do movimento objetivo da realidade. A partir desse ponto, as manifestações psíquicas começam a constituir-se. A criança começa a manifestar interesse pelo mundo; compreende também a figura do outro nesse movimento de apreensão do externo, suas reações vão estar sempre direcionadas a interagir com os outros (adultos).

A segunda lei, a *alternância funcional*, acontece quando há um revezamento das dimensões em relação ao estágio de desenvolvimento. Assim, um estágio pode apresentar mais de uma dimensão, como mostra a figura 4. A última lei, se dá na consolidação daquilo que Wallon (1975), já havia anunciado, o desenvolvimento humano se efetiva mediante a integração dos campos funcionais em relação aos estágios. Assim, qualquer atividade motora, mobiliza as dimensões afetivas e cognitivas, bem como as atividades afetivas, se constituem através das teias motoras e cognitivas. Imbricadas entre si, estes campos constituem, portanto, a dimensão da pessoa completa.

Para tanto, Wallon (1975), organiza os cinco estágios do desenvolvimento humano. 1. Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano). 2. Estágio sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos). 3. Estágio personalista (3 a 6 anos). 4. Estágio categorial (6 a 11 anos). 5. Estágio da puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos). Mahoney e Almeida (2010), analisa cada estágio, corroborando assim para a compreensão de cada estágio, é um sistema completo em si mesmo.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A afetividade se assume como a base para construção e conquista das demais aprendizagens. Esta base por sua vez deve ser bem estruturada, um indivíduo que quando na infância teve vínculos afetivos significativos, na vida adulta consegue resolver as questões de ordem psicossocial de maneira mais equilibrada.

Diante disso, a prática pedagógica desenvolvida em creches e pré-escolas se apresenta como elemento necessário para a compreensão da dialética entre os campos funcionais wallonianos e a aprendizagem infantil. Propomos nessa seção, refletir sobre os conhecimentos advindos das experiências vividas, sobre o colorido do processo de ensino e aprendizagem e seus contrates. Como Larossa (2002, p. 25), assim nos encaminha, “é a experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

REFERÊNCIAS

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. São Paulo: Editor Summus, 1992.

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.

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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. (ORG.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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.

POSSIBILIDADES DA AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020

BARBOSA, Suzana de Jesus Almeida Calvet

<http://lattes.cnpq.br/4234572042100893>

susycalvet@gmail.com

RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes

<http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

rodriguessannya@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação brasileira que já acumulava inúmeros desafios, em março de 2020, passou por grandes mudanças decorrentes do novo cenário apresentado com a COVID-191, infecção humana causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) o que abalou todo o ambiente escolar e seus envolvidos no processo e deixou em ampliação e evidência tais desafios.

Desde o início, no auge da crise sanitária, União, Estados e Municípios precisaram se posicionar e o fizeram por editar decretos e outros instrumentos legais para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Podemos destacar as Portaria nº 343, nº 345, nº 356 e a nº 376, todas do Ministério da Educação (MEC). No Maranhão, diversos atos normativos foram anunciados, como a: Portaria SEDUC/MA nº 474, nº 506 e a Resolução CEE/MA Nº 94.

No geral, as orientações fixavam sobre o isolamento social como medida de contenção da propagação do vírus, objetivando a proteção da coletividade, a suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus.

Para dar continuidade às atividades educacionais que passaram a acontecer agora fora do espaço escolar, gestores, supervisores, professores e os próprios discentes tiveram que se reinventar e repensar o processo de ensino e aprendizagem, que passou a ser realizado de forma não presencial síncrona e assíncrona.

Importante destacar que as novas condições foram postas sem o devido planejamento na formação docente. Nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para lidarem com essas novas formas de dar aula, em especial, utilizando as ferramentas tecnológicas, precisando, por isso, se reinventarem e reaprenderem novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse parece ser um caminho a ser seguido a partir de então e, apesar de árduo, faz-se necessário na atual situação da educação brasileira.

Sobre o supervisor escolar, como figura de liderança atenta e sensível, dentre suas atribuições está a garantia da formação contínua de sua equipe, auxiliando o processo ensino aprendizagem. É através do desempenho de suas funções que se gera o bom funcionamento das relações profissionais e interpessoais, uma vez que é o supervisor que deverá zelar pela organização do sistema educacional.

Assim, a pesquisa parte das seguintes questões norteadoras: Como o supervisor escolar pode garantir sua própria formação e a dos professores para trabalharem com as tecnologias e com que periodicidade? De que forma gestores, supervisores e professores do IEMA estão utilizando as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem? Como a elaboração de um Site colaborativo contribuirá com o trabalho do supervisor reverberando nos docentes boas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos?

É possível afirmar que a relevância do estudo está no fato de buscar analisar as mudanças repentinas no âmbito educacional e os ajustes necessários adotados no período de limitações impostas pela COVID-19. Além disso, proporcionará relevantes reflexões acerca do papel do supervisor no contexto educativo e sua participação na promoção da formação continuada de modo a contribuir na prática de professores.

O objetivo geral deste trabalho busca analisar a atuação do supervisor escolar e a contínua necessidade de formação de professores, como também a importância do uso das tecnologias digitais no período da pandemia no contexto do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), visando a elaboração de um Site com orientações e sugestões de uso dos diversos recursos tecnológicos. Para o alcance do objetivo supracitado, especificamente pretende: Descrever

as atribuições do supervisor escolar; Identificar quais conhecimentos teóricos e metodológicos o supervisor escolar tem sobre o trabalho educativo e o uso das tecnologias na pandemia; Analisar de que forma supervisores escolares junto com os gestores e professores do IEMA estão fazendo uso das tecnologias nesse novo processo de ensino e aprendizagem; Averiguar como o supervisor escolar pode garantir sua própria formação e a formação dos professores para trabalhar com as novas tecnologias, observando com que periodicidade elas acontecem; Promover uma análise crítica aos supervisores escolares sobre suas práticas e relevância de seu papel na motivação e formação da equipe escolar perante os objetivos educacionais, na busca da superação das dificuldades e na promoção ao uso das tecnologias digitais; Elaborar um Site que contenha uma agenda mensal de trabalho, videoaulas, artigos sobre o papel do supervisor, orientações e sugestões de uso dos diversos dispositivos pedagógicos digitais, contribuindo com o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos no período pandêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entendimento do cenário de estudo, é preciso situar o fenômeno que atingiu não só o cenário escolhido para o estudo, mas a humanidade. Assim, situa-se que no final de 2019, surgiu na China uma doença de síndrome respiratória aguda grave, atualmente denominada de Covid-19. Em uma sociedade globalizada, sua propagação mundial foi algo inevitável e, conseqüentemente, atingiu o Brasil. Com a proliferação do vírus, o atípico ano de 2020 mostrou ao mundo um cenário de incertezas, medos e rápidas transformações.

No ambiente escolar também sentimos os efeitos dessa nova realidade. Rapidamente, os Centros de Ensino ficaram de portas fechadas, sem professores e alunos, modificando as relações pessoais e profissionais. A crise sanitária, que paralisou os sistemas educacionais em todo o mundo com o fechamento de escolas, afetou mais de 1,6 bilhão de alunos, conforme dados publicados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/ Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, 2021.

O educador, consciente do seu papel como agente de transformação social, precisou se comprometer com a atual forma de ensinar, agregando as tecnologias às suas práticas pedagógicas, uma vez

que a alternativa apresentada passou a ser ensinar e estudar de casa de forma síncrona e assíncrona.

Essa atitude resiliente de adaptação às mudanças e de reinvenção das práticas e métodos foi apresentada pelo educador pernambucano, declarado patrono da educação brasileira. Paulo Freire consentia com a ideia de “adequação” por nossa “inconclusão” assumida e dizia:

[...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabado sei que posso ir mais além dele [...] Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 23).

No cenário pandêmico em que vivemos atualmente, as tecnologias digitais, que já vinham sendo utilizadas por alguns educadores, surgiram como meio imprescindível para a manutenção da educação no país. Na Base Comum Curricular (BRASIL, 2018), temas como tecnologia e inovação aparecem em duas das dez competências gerais para a Educação Básica. Enquanto uma fala do uso das linguagens tecnológicas e digitais, a outra foca no uso das tecnologias de maneira significativa, reflexiva e ética.

Para Tajra (2019, p. 223), “[...] a tecnologia da informação não é a salvação das escolas, entretanto, os administradores escolares devem estar atentos às mudanças culturais ao seu redor para não ficarem defasados diante do atual contexto histórico e social”. Essas palavras destacam a importância das tecnologias como ferramentas de apoio pedagógico. Embora não resolvam todos os problemas nem substituam o professor, as tecnologias digitais podem estar a seu serviço, pois seu uso em sala de aula representa extrema melhoria no seu próprio desempenho e no dos alunos.

Em virtude da era digital em que vivemos é necessário um novo perfil do profissional de educação, alguém sempre disposto a aprender, que saiba lidar com diferentes situações e ser flexível. Nesse sentido, conforme apresenta Tajra (2019, p. 112):

[...] um dos fatores primordiais para ser bem sucedido na utilização da tecnologia na educação é a qualificação do professor para trabalhar com essa nova realidade educacional. O docente deve ser capacitado para perceber como deve realizar a integração da tecnologia com sua proposta de ensino... o professor deve estar aberto às mudanças, principalmente com relação à sua função de mediador, sendo responsável por facilitar e coordenar o processo de ensino- aprendizagem. O docente precisa estar aberto a novos aprendizados, a lidar com as rápidas mudanças, ser dinâmico e flexível.

Com isso, o supervisor escolar sendo um facilitador e mediador dentro da instituição de ensino para professores e alunos, deve atuar com compromisso e dispor de todos os meios e recursos possíveis para que o processo de ensino e aprendizagem sofra minimamente as consequências desse momento de crise mundial. Dentre as atribuições desse profissional, Libâneo (2008) defende que o supervisor é responsável pela articulação, viabilização e integração do trabalho didático-pedagógico, tendo relação direta com os docentes, respondendo inclusive pela qualidade de ensino.

A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a supervisão é citada no art. nº 64, admitindo a estes profissionais a “[...] administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica.” (BRASIL, 1996). No estado do Maranhão, a profissão de supervisor escolar é assegurada na Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013. Dentre as atribuições deste profissional, a ele compete, de acordo com esta lei:

Planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos; supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas, promovendo a inspeção de unidades escolares, acompanhando e controlando o desempenho dos seus componentes e zelando pelo cumprimento de normas e diretrizes, para assegurar a regularidade e eficácia do processo educativo. (MARANHÃO, 2013, p. 26).

Segundo Rangel *et al.* (2001, p 12), o trabalho do supervisor está vinculado à “[...] assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.” Sob essa ótica, podemos inferir que o papel do supervisor está atrelado ao bom funcionamento escolar, haja visto que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto da escola em relação ao ensino-aprendizagem.

O alcance de seus objetivos está alinhado “[...] à sua habilidade em promover mudanças de comportamento no professor” (KORAN *apud* LÜCK, 2011, p. 45). Dessa maneira, se ressalta a necessidade da formação de professores no local de trabalho para que possam desempenhar sua função docente com segurança e qualidade.

METODOLOGIA

Nas pesquisas sociais em educação pode-se verificar a não neutralidade do pesquisador na própria escolha do objeto de estudo, que, sendo uma busca por entendimento de algo que o inquieta, tem uma carga de pessoalidade impregnada. Citando Minayo (2016, p. 16):

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Nesse sentido, o objeto desta pesquisa (ainda em fase inicial) é fortemente implicado no fato da primeira autora atuar há 15 anos na rede estadual de ensino como supervisora escolar, somando-se o fato de ter acompanhado o processo junto aos que estiveram na linha de frente da escola, lidando com as incertezas e inseguranças que a desconhecida COVID-19 nos apresentava.

Seu lócus será o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), escola de tempo integral na modalidade Curso Técnico Integrado, localizada no município de Bacabeira, Maranhão. Os sujeitos da pesquisa são: 03 (três) gestores e 04 (quatro) professores,

que integram à sua função docente a atribuição de coordenadores de área, com prestação de serviços de acompanhamento e organização do trabalho pedagógico.

Para os fins pretendidos neste estudo, o método científico Materialismo Histórico Dialético foi o escolhido, por perceber-se nessa teoria uma importante contribuição para a compreensão dos fenômenos educacionais, haja visto que sua abordagem se apresenta com uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória. Sá-Silva (2022, p. 77) corrobora com tal ideia quando nos apresenta que:

[...] antes de situar as transformações ocorridas nos processos educativos, faz-se necessário primeiramente compreendê-las, a partir das relações e conflitos que se estabelecem numa determinada materialidade histórica, através de compreensão e análise dialética de suas estruturas e conjunturas.

Quanto à abordagem, a pesquisa será qualitativa, por se aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2016). E de caráter aplicada quanto à sua natureza. Com isso, será possível ter uma proximidade da realidade e explicações sobre o tema proposto.

Será ainda uma pesquisa de objetivo exploratório, no sentido que terá enfoque no procedimento de pesquisa bibliográfica alicerçada por consultas em livros, artigos, dissertações, teses e materiais disponíveis na Internet, como na plataforma Capes e na legislação brasileira.

No trabalho, a pesquisa-ação é usada como método de pesquisa por ser realizado em comunhão com os pesquisadores e os participantes representativos do problema, de modo cooperativo, aproximando pesquisadores e sujeitos. Nesse modelo, o pesquisador é coadjuvante, contribuindo na realidade pesquisada. Thiollent (1986, p. 14, 18 *apud* SILVA, 2021, p. 4-5) nos apresenta a seguinte definição:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão

envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos: um prático, “contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às ‘soluções’ para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação” ; e um objetivo de conhecimento: “obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.)”.

Para o procedimento de recolha de dados será aplicada entrevista semiestruturada, direcionada aos 03 gestores e 04 professores coordenadores de área. A escolha por esse método de coleta dar-se-á pelo entendimento de que fornece mais riqueza de informação para futura análise. Algumas vantagens apresentadas por Goldenberg (2020, p. 95) são:

[...] 2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever; 3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; [...] 6. permite uma maior profundidade; 7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador e pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Para fazermos a inferência e a interpretação das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os desafios e possibilidades apresentadas neste contexto pandêmico utilizaremos a análise de conteúdo de Bardin, compreendido como sendo:

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

Importante destacar que o próximo passo da pesquisa será submetê-la ao Comitê de Ética para possível aprovação e prosseguimento empírico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visto que a pesquisa está em desenvolvimento, encontra-se nesse momento na fase de levantamento bibliográfico e elaboração do estado de conhecimento sobre a temática para feitura de fichamentos. Está previsto em sua metodologia a etapa empírica que terá como lócus o IEMA- Bacabeira.

A organização estrutural desta pesquisa está sendo construída em quatro seções teóricas, uma empírica e outra discorrendo sobre o Produto Técnico Tecnológico. A primeira seção, intitulada “Formação de professores reflexivos: trajetórias e concepções”, têm como foco a caminhada da formação docente no Brasil em seus aspectos históricos, legais e pedagógicos.

A segunda, que tem como título “O cenário pós-março: Contextualizando a pandemia nos aspectos social e pedagógico”, onde objetiva-se analisar como a pandemia afetou a aprendizagem e os envolvidos no processo educativo.

Apróxima seção discorrerá acerca do profissional responsável pela formação continuada dos docentes. Intitula-se: “O Supervisor escolar e os docentes: Parceria importante na construção de uma educação emancipatória”. Nela, pretende-se conversar sobre a construção histórica do profissional da supervisão escolar que foi modificando-se com o passar dos anos.

Tecnologias digitais, cenários, letramento digital, ensino intermediado por tecnologias e suas possibilidades, ensino remoto, ensino à distância, ensino híbrido são algumas das conversas que se pretende discorrer na quarta seção. Denominar-se-á: “Tecnologias digitais: possibilidade e limites no enfrentamento dos desafios educacionais”.

A seção empírica (ainda em planejamento): “Percepções dos professores sobre formação continuada, uso das tecnologias e o Supervisor Escolar” trará resultados, a partir da perspectiva dos profissionais da educação, buscando apreender possíveis contribuições

para se pensar a formação e práxis de professores e a melhoria na qualidade do ensino. Para ser alcançado esse desafio, de olhar para a realidade na perspectiva dialética dos fatos, compreende-se que, como afirma Minayo (2016, p. 17), “[...] a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso restrito saber”.

A pesquisa terá ainda a elaboração de um Produto Técnico Tecnológico (PTT), conforme requisita o Regimento Interno do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, aprovado pela Resolução nº139/2019-CEPE/UEMA, quando dita em seu Artigo 55 que para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado Profissional, será exigida a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da dissertação, devendo tratar sobre tema de importância para a educação e estar em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional. Neste sentido, o programa requisita que o discente pesquise o problema de forma científica, ou seja que compreenda e analise a realidade, que neste caso resultará na dissertação, e a partir daí intervenha no espaço escolar elaborando um produto, assim designado produto técnico tecnológico.

Sendo assim, nossa proposta é elaborar um site, dispondo de uma agenda mensal de trabalho, minicursos gravados, artigos sobre o papel do supervisor, orientações e sugestões de uso dos diversos dispositivos pedagógicos digitais, de modo que contribua com o trabalho do supervisor tanto no espaço em que a pesquisa acontecerá quanto em outros centros de ensino, reverberando nos docentes boas práticas pedagógicas permitindo-lhes darem continuidade às atividades escolares e na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os estudos e as reflexões realizados até o momento trazem evidências do quanto o período pandêmico causou prejuízos na aprendizagem dos alunos por conta do fechamento das escolas e pelo fato social de muitas crianças conviverem em lares não estimulantes. Para garantir a oferta e continuidade das atividades educacionais, as tecnologias de informação e comunicação se apresentaram como mediadoras preferenciais a serem utilizadas. Importante destacar que

as novas condições foram impostas sem o devido planejamento na formação docente.

Sendo assim, no contínuo desejo de ser construído uma educação libertadora, capaz de realmente mudar quadros sociais tão escancaradamente acentuados na pandemia, a formação continuada se apresenta como uma ação necessária para o desenvolvimento de novos saberes e habilidades que possam auxiliar os professores no seu fazer docente.

Nesse sentido, práticas de formação contínua num modelo partilhado, de coletividade podem desempenhar um papel essencial na configuração da identidade profissional. Como afirma Nóvoa (2019, p. 10), “[...] o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisa-se mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”. Suas palavras demonstram a importância de uma formação que se alarga a partir das experiências profissionais de modo a permitir ser encontrado uma saída para os dilemas que nos acometem perenemente.

Investigar os desafios e possibilidades que o profissional da supervisão escolar tem na garantia do contínuo aperfeiçoamento dos docentes no que se refere ao uso das tecnologias digitais nesse período pandêmico, assegurando-lhes a segurança necessária para a execução de suas atividades e como tem ocorrido tal manejo, é o objeto de estudo nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB**. Lei n.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 dez. 2021.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 16 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2020.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada, MF livros: Goiânia, 2008.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARANHÃO. Lei nº 9.860, DE 1º DE JULHO DE 2013. **Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica**. Palácio do Governo do Estado do Maranhão, São Luís, 2013.

_____. PORTARIA N. ° 506, DE 30 DE MARÇO DE 2020. Instituir, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, em razão da situação emergencial de saúde pública causada pela pandemia da Covid -19. São Luís, MA, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social. teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

RANGEL, M.; ALARCÃO I.; LIMA, E.; FERREIRA, N. S. C. **Supervisão pedagógica.** Campinas - SP: Papirus, 2001.

SÁ- SILVA, J. R. (org.). **Linhas de Pensamento nas Pesquisas em Educação.** Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, V. S. d.; SOUZA, F. d. C. S. **Cartilha educativa para pescadores artesanais: Produto educacional elaborado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Brasil).** Research, Society and Development, v. 10, n. 16, 2021.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas.** 10 ed. São Paulo: Érica, 2019.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação.** Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 29 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPE. **Resolução nº 1393/2019.** Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2019/11/Regimento-Aprovado-CEPE-n.%C2%BA-1393.2019.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ORGS. E-BOOKS PGGE-UEMA/ GESTÃO E FORMAÇÃO 2023



Ana Patrícia Sá Martins - Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/UEMA). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2681466182017831>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>

E-mail: anamartins1@professor.uema.br



Andressa Wiebusch - Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialização em Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialização em Educação Especial e Inclusiva (Centro Universitário Celso Liboa) e Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (Centro Universitário Celso Lisboa). Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com doutorado sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela

(USC), Espanha. Atuo como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Link: <https://lattes.cnpq.br/7775729173383975>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6365-2645>

E-mail: andressagpfope@gmail.com



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE

Mestrado Profissional
em Educação



Josenildo Campos Brussio - Pós-Doutor em Turismo, pelo PPGTUR (Programa de Pós-graduação em Turismo) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2008), Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (2012) e Licenciado em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (1998). Professor Associado II do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/São Bernardo. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras-UEMA), da Universidade Estadual do Maranhão. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura (GPEMADEC) e do LEI (Laboratório de Estudos do Imaginário). Participa da "REDE DE PESQUISA EM TURISMO RELIGIOSO NO NORDESTE BRASILEIRO". Membro da Societé Internationale de Sociologie des Religions (SISR). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9072225990725799>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7721-9199>

E-mail: josenildo.brussio@ufma.br



Regina Célia Vilanova-Campelo - Doutora em Ciências, programa Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina Universidade de São Paulo (FMUSP-2019). Mestre em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2014). Especialista em Educação Física Escolar – UESPI-2005. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI 2004). Professora Adjunta e Diretora do Curso em Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus São João dos Patos. Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE-UEMA). Presidente da Federação de Ginástica do Piauí (FEGINPI), trabalho voluntário. Líder do Grupo de Pesquisa SAFE: Saúde, Atividade Física e Educação (SAFE/UEMA/CNPq) e Membro do Observatório do Corpo (OBCORPO/UFPI/CNPq).]

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577397196124251>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3221-2927>

E-mail: reginacampelo@professor.uema.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE

Mestrado Profissional
em Educação