

**ANAIS DO IV SEMINÁRIO DISCENTE
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS (PPEHL)**
Cruzeiro do Sul, Acre, 2 a 4 de dezembro de 2024.

**Ensino,
Culturas e
Linguagens
em suas Múltiplas Dimensões**

Cleidson de Jesus Rocha
Ana Flávia de Lima Rocha
Ueliton Araújo Trindade
(org.)



Edufac

**ANAIS DO IV SEMINÁRIO DISCENTE DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
E LINGUAGENS (PPEHL):
ENSINO, CULTURAS E LINGUAGENS EM SUAS
MÚLTIPLAS DIMENSÕES**

Cleidson de Jesus Rocha
Ana Flávia de Lima Rocha
Ueliton Araújo Trindade
Organizadores

Cruzeiro do Sul, Acre, 2 a 4 de dezembro de 2024.



Cleidson de Jesus Rocha
Ana Flávia de Lima Rocha
Ueliton Araújo Trindade
Organizadores

**Anais do IV Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino
de Humanidades e Linguagens (PPEHL): Ensino, Culturas e Linguagens
em suas Múltiplas Dimensões**





Anais do IV Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL): Ensino, Culturas e Linguagens em suas Múltiplas Dimensões

Cleidson de Jesus Rocha, Ana Flávia de Lima Rocha, Uéliton Araújo Trindade (org.)

ISBN 978-85-8236-141-2 • Feito Depósito Legal

Copyright©Edufac 2025

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alessandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico

Ana Flávia de Lima Rocha

Uéliton Araújo Trindade

A revisão gramatical e das normas técnicas são de responsabilidade dos autores.

Universidade Federal do Acre

Biblioteca Central

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (4. 2024 dez. 2-4 : Cruzeiro do Sul, AC)
Anais do IV Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL): Ensino, Culturas e Linguagens em suas Múltiplas Dimensões [recurso eletrônico] / Organização Cleidson de Jesus Rocha, Ana Flávia de Lima Rocha, Ueliton Araújo Trindade. – Rio Branco: Edufac, 2025.
196 p. : il. ; [888 MB]

Vários autores.

ISBN: 978-85-8236-141-2

1. Congressos e convenções. 2. Pesquisa científica. 3. Humanidades. 4. Ensino. I. Rocha, Cleidson de Jesus (org.). II. Rocha, Ana Flávia de Lima (org.). III. Trindade, Ueliton Araújo (org.). IV. Título.

CDD: 001.3

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11º/1003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Reitora: Margarida de Aquino Cunha

Vice-Reitor: Josimar Batista Ferreira

Diretora do CEL: Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro

Coordenador do Ppehl: Cleidson de Jesus Rocha

IV SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

COMISSÃO ORGANIZADORA

Cleidson de Jesus Rocha
Maria José da Silva Moraes Costa
Vera Lúcia de Magalhães Bambirra
Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Francisca Adma de Oliveira Martins
José Mauro Souza Uchoa
Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro
Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Thalia Adrienne Bezerra Lima
Leandro Rogério dos Santos
Maria Rosineide Lima Bezerra
Juliana da Silva Gomes
Giulia de Pinho Silva
Raíssa Damasceno Barboza
Paula Giovanna Martins Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Cleidson de Jesus Rocha
Maria José da Silva Moraes Costa
Vera Lúcia de Magalhães Bambirra
Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Francisca Adma de Oliveira Martins
José Mauro Souza Uchoa
Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro
Maria Aldecy Rodrigues de Lima
João Carlos de Carvalho
Jader Vanderley Muniz de Souza
Deolinda Maria Soares de Carvalho
Fabiana Carles David
Cláudio Luís de Oliveira
José Alessandro Cândido da Silva
Amilton José Queiroz Freire
Grassinete Carioca Albuquerque de Oliveira

SUMÁRIO

Apresentação	08
A Sequência Didática no Estado do Acre: uma análise a partir dos constructos de Zabala e do Grupo de Genebra	11
Francisco Barboza de Oliveira Neto	
Ângela Gláucia da Silva	
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens: uma investigação sobre a aderência das pesquisas realizadas no âmbito do PPEHL à área de ensino, na Ufac, em Cruzeiro do Sul	23
Leandro Rogério dos Santos	
Cleudson de Jesus Rocha	
Análise de práticas metodológicas exitosas na Pedagogia da Presença	36
Rodrigo Moreira Andrade	
José Mauro Souza Uchoa	
Metodologias aplicadas no ensino de Espanhol em uma escola pública de Ensino Médio em Cruzeiro do Sul-AC	47
Elias Souza Filho	
José Ivo Peres Galvão	
Maria das Graças da Silva Reis	
A eleição de dirigentes escolares e seu ressignificado para a gestão democrática	60
Dhonatan Feitosa de Souza	
Maria das Graças da Silva	
Reis José Ivo Peres Galvão	
Impacto da Lei 5.692/1971 na formação docente em Cruzeiro do Sul	73
Thalia Adrienne Bezerra	
Lima Maria Irinilda da Silva	
Bezerra	
Formação docente em Educação Física: reflexões e implicações para a qualidade da educação	84
Evilândia Mota da Silva	
Maria Irinilda da Silva Bezerra	
Análise da formação continuada docente como instrumento para uma prática de ensino inclusiva	93
Érica Costa de Andrade	
Rosângela Souza Silva	
Fabiana David Carles	
Da teoria à prática: um relato de transformação e construção da identidade docente no Pibid	106
Gleica Dias da Silva	

Ete Feitosa de Oliveira Gomes	
Raline Cândido da Silva	
Naeli da Silva Oliveira	
Entre memórias, linguagens e humanidades: literaturas indígenas como processo construtivo da diversidade	116
César Renato da Rocha	
Ângela Gláucia da Silva	
Bombardeio de informações das mídias nos dias atuais: uma concepção de Edgard Morin	126
Francisco Barbosa de Oliveira Neto	
Francisca de Magalhães Melo	
O ensino de Literatura no contexto da Amazônia acreana	137
Ângela Gláucia da Silva	
Francisco Barbosa de Oliveira Neto	
O brincar como possibilidade essencial para o desenvolvimento da criança	145
Naeli da Silva Oliveira	
Gleica Dias da Silva	
Railine Cândido da Silva	
Itinerários formativos no novo Ensino Médio: um caminho potencial para a formação integral dos estudantes	157
Maria Rosineide de Lima Bezerra	
Cleudson de Jesus Rocha	
A organização e a funcionalidade do Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, na Regional Educacional BR-307	169
Juliana da Silva Gomes	
Francisca Adma de Oliveira Martins	
Infância e educação infantil: reflexões iniciais	180
Kelvyla Lima da Silva	
Maria Irinilda da Silva Bezerra	
Alfabetização sob a perspectiva da BNCC	190
Juliana Pinheiro dos Santos	
Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto	

APRESENTAÇÃO

O ensino de Humanidades e as linguagens enfrenta hoje um conjunto de desafios que obrigam os sistemas e profissionais da educação a repensarem seu futuro. Recorrentemente, ouvimos falar das crises nos processos de ensino e aprendizagem, agravadas por insuficiências nas condições estruturais e da própria formação, e isso repercute nas pesquisas realizadas na pós-graduação, quando se mergulha nas realidades do “chão da escola”, na busca por compreender e refletir sobre os vários aspectos que envolvem o ensinar e o aprender humanidades e linguagens.

Face a esse cenário, a defesa do ensino das Humanidades, que envolve mudanças de postura frente às linguagens, faz-se, muitas vezes, notando o valor intrínseco da formação humanista e apontando suas virtudes para a formação do pensamento crítico e da cidadania democrática. Simultaneamente, esta é uma área em profunda transformação, tendo em conta o desenvolvimento das “novas Humanidades”, que inclui desenvolvimentos multi e interdisciplinares. A isto acrescenta-se o esforço autorreflexivo para (re)definir as Humanidades e pensar o seu papel face às grandes questões sociais dos nossos tempos.

As marcas de um tempo devem ser e são, pautas dos programas de pós-graduação, cuja dinâmica viva e intensa, estabelece oportunidades de crescimento acadêmico dos alunos, por meio de aulas, pesquisas, participação em eventos, divulgação e acesso ao conhecimento científico.

O Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl) é um evento pensado para ser realizado anualmente, como espaço-tempo de interações, socializações e compartilhamento de pesquisas realizadas no âmbito desse Programa, em diálogo com a graduação, com os sistemas da Educação Básica e comunidade do Vale do Juruá, interior do Estado do Acre. Constitui-se, portanto, como um movimento focado na pesquisa e sua interlocução com o ensino e a extensão, em busca por delinear cenários construídos pela via do pensamento científico e pedagógico, em relação às múltiplas dimensões da área de ensino, mapeando, de forma significativa, os avanços de pesquisas que possam apontar soluções e intervenções no campo educacional, em seus diferentes níveis e modalidades.

O Seminário Discente é, portanto, uma importante iniciativa do PPEHL da Universidade Federal do Acre (Ufac), o qual visa promover a formação continuada dos participantes por meio do intercâmbio de experiências com pesquisadores e do contato com as pesquisas desenvolvidas no PPEHL, em outros Programas de Pós-graduação, em cursos de graduação, e

em programas institucionais, como Pibic, Pivic, PET, Pibid etc.

Em 2024 o evento foi realizado em formato presencial, no Campus Floresta da Ufac em Cruzeiro do Sul-AC, com algumas apresentações remotas. Foi organizado a partir de 3 eixos que fundamentam a temática Ensino, Culturas e Linguagens em suas Múltiplas Dimensões, tendo o intuito de evidenciar a riqueza e a diversidade de investigações que promovem parcerias entre o universo acadêmico e o cotidiano escolar/universitário, gerando resultados positivos, que necessitam ser conhecidos, revisados e replicados.

Os eixos temáticos do III SemDPpehl foram os seguintes:

- ✓ Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas. Ementa: este eixo contempla investigações relativas ao ensino, em interface com as humanidades, os processos educativos e as culturas, valorizando o compartilhamento de teorias, métodos e conhecimentos concernentes ao ensino de humanidades. Concentra-se em temas de pesquisa como história da educação, formação e trabalho docente, currículo, gestão e política educacional, educação do campo, diversidade, inclusão, relações étnico-raciais, ensino básico e superior, desenvolvimento humano e processos de ensino e aprendizagem, subjetividade, micropolítica, arte, estética e interculturalidade; bem como faz uso das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas no ensino.
- ✓ Estudos Literários: Ensino, Linguagens e Culturas. Ementa: este eixo preconiza o diálogo entre ensino e linguagens em suas mais amplas realidades, privilegiando estudos sobre as formas literárias e culturais, além do uso dessas linguagens em variados contextos de ensino. Procura-se atentar para as múltiplas manifestações de linguagens em articulação com os demais sistemas culturais e sociais.
- ✓ Estudos Linguísticos: Ensino, Linguagens e Culturas. Ementa: este eixo dedica-se às questões relacionadas aos registros, usos e ensino de línguas, a partir de práticas discursivas, letramentos, tecnologias digitais de informação e comunicação contemporâneas, nas fronteiras da cultura educacional; e as práticas de linguagens em suas múltiplas possibilidades.

O III SemDPpehl teve, nas sessões de comunicação oral, o ponto alto da difusão e socialização do conhecimento produzido. Como norma para a apresentação de trabalhos, os participantes enviavam um resumo expandido para ser avaliado por pares. Após as apresentações, os participantes dispunham da possibilidade de envio do trabalho completo, para compor os Anais do III SemDPpehl. Nesse lastro, a organização do evento recebeu 17 trabalhos, que foram apresentados, e que agora ficam disponibilizados para os leitores.

Os trabalhos versam sobre temas diversos, vinculados a área de ensino de humanidades e linguagens, perpassando por questões do ensino, humanidades, processos educativos e culturas; ensino de linguagens, estudos literários e estudos linguísticos, bem como temas relativos ao ensino na Educação Básica.

Boa leitura!

Cruzeiro do Sul-AC, abril de 2025.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do PPEHL (Campus Floresta-Ufac)

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ESTADO DO ACRE: uma análise a partir dos construtos de Zabala e do Grupo de Genebra

Francisco Barbosa de Oliveira Neto
Angela Glaucia da Silva

RESUMO

As sequências didáticas são procedimentos norteadores no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as e são organizadas de acordo com os objetivos que o/a professor/a deseja alcançar. Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo analisar o modelo de Sequência Didática (SD) de uma turma de 6º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental II, do município de Cruzeiro do Sul - Acre, a partir da perspectiva de Zabala (1998) e do Grupo de Genebra, formado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Mediante uma pesquisa de revisão bibliográfica, averiguou-se que existem influências das concepções de Zabala e do Grupo de Genebra na SD analisada, ademais, é perceptível que o docente adaptou as suas práticas pedagógicas à realidade dos/as seus/suas discentes, como é sugerido pelos autores mencionados. Eles afirmam que as SDs devem seguir o princípio da adequação em conformidade com as necessidades dos aprendizes. Foi identificado ainda que ambas concepções valorizam o desenvolvimento dos discentes dentro e fora dos limites escolares, promovendo assim a formação integral do/a aluno/a.

Palavras-chave: Sequência Didática; Zabala; Grupo de Genebra.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre o modelo de Sequência Didática (SD) dentro de um aspecto interdisciplinar/plural epistemológico à luz das concepções de Zabala (1998) e do grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). A esse respeito, propõe-se a análise do modelo de SD, utilizado na rede pública de ensino do Estado do Acre, a partir das leituras realizadas na SD de uma escola pública de Ensino Fundamental II, no município de Cruzeiro do Sul - Acre. Leva-se, ainda, em consideração tanto nossas experiências como mestrands/as em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl), do campus Floresta, da Universidade Federal do Acre (Ufac), como também nossas experiências, enquanto professores da rede pública de ensino. Desse modo, tendo a SD como objeto de investigação, busca-se identificar qual tem sido a abordagem adotada na turma do 6º ano da referida escola, na qual o professor de língua portuguesa trabalhou com seus/suas alunos/as o conteúdo relacionado às variações linguísticas.

O termo sequência didática surgiu na França, em meados dos anos 1980. Este, logo se disseminou nos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries. No Brasil a SD ganha repercussão a partir de traduções realizadas pelas professoras Roxane Rojo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Ana Raquel Motta da Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP), sendo expressos nos textos didáticos a partir de 1990 e mais à frente com a publicação dos parâmetros curriculares em 1992.

No âmbito escolar estadual a SD é elaborada de forma individual por cada professor, seguindo um modelo disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE). A SEE constitui-se o órgão supervisor do Estado no que tange ao modelo e funcionalização teórico-práticos da SD no ensino público, nesse sentido, surgem algumas indagações que podem nos conduzir na investigação de tal objeto, como: *i)* De que maneira ocorre o processo de institucionalização da SD tendo adjacentes as concepções de Zabala e do grupo de Genebra? *ii)* Quanto ao modelo disponível pela SEE, e através da análise da SD é perceptível o trabalho do professor com as realidades sociais do grupo heterogêneo que compõem sua classe? *iii)* Com o advento da SD no Brasil e mediante a análise da SD do professor, podemos observar práticas de ensino cristalizadas? *iv)* Qual a importância de se manter um diálogo interdisciplinar nas SD?

METODOLOGIA

Esta pesquisa considera, prioritariamente, os preceitos da abordagem qualitativa delineado pelo método de estudo bibliográfico e documental para atender ao propósito principal que é o de analisar o modelo de Sequência Didática (SD) de uma turma de 6º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental II, do município de Cruzeiro do Sul - Acre, a partir da perspectiva de Zabala (1998) e do Grupo de Genebra, formado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida uma análise minuciosa da sequência didática (SD), concentrando-se a atenção nas concepções utilizadas por Zabala e pelo Grupo de Genebra a fim de percebermos a qual planejamento a SD estava alinhada.

Como procedimento, adotamos a leitura dos textos crítico-teóricos, com vistas ao posterior levantamento dos fundamentos, tendências e pressupostos que atravessam as noções de planejamento/elaboração de SD. Entendido esses aspectos, passamos à confecção de fichamentos e resumos nos quais foram mapeadas as perspectivas que poderiam orientar a análise da SD.

Em concomitância às leituras teórico-críticas, realizamos os processos de análise da SD elaborada por um professor da rede estadual de ensino no município de Cruzeiro do Sul-Acre. Neste momento, articulamos tanto o aspecto teórico quanto metodológico para analisar o modelo de sequência didática disponibilizado pela rede estadual de educação no Estado do

Acre.

Assim, apresentaremos nas seções seguintes os resultados e discussões realizados a partir da análise da SD desenvolvida por um professor da educação básica de Cruzeiro do Sul-Acre.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O papel do planejamento do professor

Como professores e mestrandos do (PPHEL), apreende-se que o planejamento é de fundamental importância tanto na área pessoal como no desenvolvimento do trabalho profissional, uma vez que, este auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar. Outrossim, planejar não é algo fácil, pois, necessita de tempo, dedicação e atenção sobre aquilo que se propõe a fazer, deste modo, como profissionais do ensino de língua portuguesa, concebe-se que é necessário analisar as realidades da classe, para assim propor uma intervenção eficiente.

Nesta acepção, nas instituições escolares o planejamento é um meio eficiente de programar as ações docentes, associando pesquisas e avaliações. Assim, o/a professor/a deve ter consciência sobre o seu público alvo, levando em consideração todas as necessidades e eventuais alterações que o plano de aula pode sofrer, pois o planejamento escolar requer: previsão, organização e métodos que auxiliem na execução dos objetivos propostos, obtendo uma revisão adequada durante o processo de ensino. Segundo Libâneo, (1990, p. 22) o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Destarte, muitas vezes por razões diversificadas os/as professores/as acabam encontrando dificuldade no ato de planejar, fazendo com que haja uma rejeição e uma falta de compreensão acerca da importância do planejamento e de suas práticas pedagógicas, permitindo que o processo educativo acabe por criar barreiras que impeçam a eficiência das ações educacionais.

Isto posto, conhecer a realidade dos/as alunos/as facilita muito esse ato, pois torna-se evidente as necessidades que os rodeiam, para assim promover ações de intervenção, que auxiliem na superação de limitações destes, fazendo com que o/a professor/a conclua um bom trabalho no momento de aplicação dos conteúdos, atingindo assim os objetivos que propôs no

ato do planejamento. Nesta feita, acaba por ser de fundamental importância a relação professor e aluno, fazendo com que as discussões pedagógicas sejam mútuas, o professor se dedica a entender o aluno, e o aluno retribui de forma positiva com o aprendizado, segundo Freire:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 146).

Neste contexto, o autor relata que a prática pedagógica é destinada a respeitar a interação social e todos os sentimentos e emoções que a envolvem, sendo que estas práticas são feitas e direcionadas a um público que sente, sonha e está em constante desenvolvimento dentro do processo educacional. Por conseguinte, ao se refletir sobre este pensamento, torna-se evidente a importância do ato de planejar, entender o plano da escola, o plano de ensino e os planos de aula, fazem com que todos os campos da educação sejam conectados, pois a intenção geral é fazer com que o/a aluno/a compreenda a importância do conhecimento, e que a prática pedagógica reflita no futuro acadêmico e no seu cotidiano social.

De acordo com o que vimos, torna-se necessário um maior conhecimento, tanto no ato de planejar, quanto acerca da construção das SDs, para por fim, aplicar de fato o que o Grupo de Genebra e Zabala intencionam no processo de desenvolvimento das sequências em sala de aula. Sendo assim, veremos de forma mais contextualizada estas duas visões.

A concepção do grupo de Genebra: a interação comunicativa no processo de ensino-aprendizagem

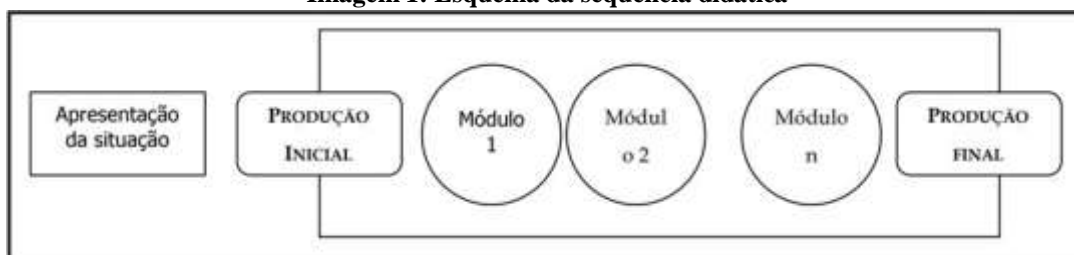
O cotidiano escolar, tendo como foco o ensino das línguas, constantemente desconsiderava o contexto de uso do seu objeto de estudo, ensinando a língua como um sistema abstrato, no qual os/as alunos/as apenas decoravam informações acerca do aspecto gramatical da língua, com atividades descontextualizadas da realidade que vivenciavam. Conforme Irandé Antunes (2009, p. 34), tal ensino resultava em “declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade da leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções”.

Tendo em vista que a língua é um sistema vivo, no qual seus usuários a usam para interagir uns com os outros, em diferentes contextos sociais. É preciso instruir os/as estudantes a se tornarem falantes competentes, capazes de refletir criticamente as informações que têm contato,

com a ciência de que o conhecimento está em construção, não sendo estático. Assim, a escola deve desempenhar o seu papel fundamental: “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (Antunes, 2009, p. 45).

Para que a escola alcance esses objetivos, seu planejamento e execução no processo de ensino-aprendizagem deve estar coerente com esses preceitos, com uma fundamentação teórica que os atenda. Isto posto, a concepção do Grupo de Genebra, formado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), pesquisadores do ensino da língua baseada nos gêneros, propõem um modelo de SD conceituada por eles como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97), a qual tem como foco as competências comunicativas dos/as alunos/as, visando desenvolver o vocabulário e o modo de se expressar destes/as. Vale salientar que o esquema de SD proposto pelos investigadores não considera apenas os conteúdos estudados em sala de aula, mas também a vida extra escolar do/a estudante, tendo como estrutura:

Imagem 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

O esquema proposto é constituído por uma *apresentação da situação*, na qual o/a professor/a explica para os/as alunos/as o gênero que irão trabalhar no decorrer das aulas, expondo sua função comunicativa. Seguido de uma *produção inicial*, na qual os/as discentes produzem um texto, embasados nos conhecimentos expostos na apresentação inicial, percebendo o que conhecem e quais pontos ainda não dominam acerca do gênero estudado, possibilitando também que o professor adapte a SD conforme as dificuldades encontradas. Nos *módulos*, os exercícios são realizados, proporcionando aos estudantes o conhecimento do que é o gênero e a sua função, além de sanar as dificuldades encontradas na produção inicial. No momento da *produção final*, os/as educandos/as elaboram o gênero em si, momento em que são avaliadas suas aprendizagens e se retoma conteúdos não assimilados. (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004)

É preciso ressaltar que os pesquisadores propõem um esquema modular de SD, que

pode ser adaptado conforme as necessidades reais dos/as estudantes e contexto local que o processo de ensino-aprendizagem será realizado. Tendo em vista que os/as discentes não são iguais e buscar uma padronização do ensino se mostra ineficaz no cotidiano escolar, como pode-se averiguar na dissertação de mestrado de Freitas (2007), em que a professora constatou que os/as educandos/as tinham dificuldades em produzir um gênero que não conheciam, o que a fez iniciar por meio dos módulos.

Foi preciso fazermos ajustes com o currículo pré-estabelecido pela escola, a tradição dos alunos com práticas de leitura e escrita escolarizadas e/ou advindas da orientação de letramento próprias do ambiente cultural que eles vivem, as dificuldades de aprendizado dos alunos, resistência às atividades de reescritura do artigo de opinião, enfim com todas as circunstâncias que envolveram a ação didática, escola, alunos e professor (Freitas, 2007, p. 118).

É possível, portanto, perceber que o modelo proposto pelo Grupo de Genebra tem como base o desenvolvimento das capacidades orais e escritas dos/as estudantes nas aulas de língua portuguesa, tornando-os assim aptos/as para lidarem com as diversas situações de interação comunicativa.

A prática educativa na perspectiva de Antoni Zabala

A elaboração da SD é norteadora no desenvolver da aula, pois orienta o professor a respeito de quais serão as atividades aplicadas e o seu passo a passo. Assim, ao final desse processo os/as alunos/as são avaliados mediante as suas aprendizagens, uma vez que é levado em consideração se foi ou não alcançado os objetivos traçados na SD. Para Libâneo (1990, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

No entanto, as escolas, professores/as e até mesmo os/as alunos/as passaram a conceber o processo de avaliação como instrumento para medir o que eles, os/as discentes, aprenderam sobre determinado conteúdo. Uma forma de aquilatar os conhecimentos frente aos objetivos traçados por professores/as na elaboração da SD. Assim, “o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetos mínimos para todos” (Zabala, 1998, p. 195).

Dessa forma, o processo avaliativo não pode ser visto como uma forma limitada de

avaliar o/a aluno/a e suas aprendizagens, mas sim como um mecanismo que leve em consideração "o processo pessoal, o processo coletivo de ensino / aprendizagem, etc." (Zabala, 1998, p. 195). Sendo assim, a avaliação não deve focar exclusivamente na aprendizagem, precisa levar em consideração os/as alunos/as a partir de suas relações com o outro, de sua construção coletiva ou grupal.

Desse modo, Zabala (1998) questiona “quem e o que se deve avaliar?”, e responde categoricamente que a finalidade do processo ensino-aprendizagem não está em somente desenvolver capacidades cognitivas dos sujeitos, mas em desenvolver suas “capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social” (Zabala, 1998, p. 197).

Contudo, ao levar em conta o desenvolver dessas outras capacidades, Zabala (1998) apresenta os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que podem ser entendidos como:


- a) **Conteúdos conceituais:** estão relacionados aos conceitos aplicados em sala de aula pelos/as professores/as durante as aulas.
- b) **Conteúdos procedimentais:** esses levam em consideração o processo de execução, de método, de como solucionar os problemas.
- c) **Conteúdos atitudinais:** estão associados aos valores e atitudes que os/as alunos/as desenvolvem frente a problemas que surgem ao longo das aulas e até mesmo na vida.

Esses conteúdos discutidos por Zabala (1998) tendem a ser a mola propulsora na formação cognitiva, pessoal e social dos/as alunos/as. Mas para isso, a SD dos/as professores/as precisam ser elaboradas seguindo esses conceitos, a fim de proporcionar um melhor ensino-aprendizagem que não preparará os/as alunos/as apenas para a vida escolar, mas também para a vida fora da escola.

Análise da sequência didática

A SD analisada é organizada através das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes (SEE). Esta, elaborada por um professor do 6º ano de uma Escola de Ensino Fundamental II, cujo componente curricular é a Língua Portuguesa. A estrutura composicional da SD segue o modelo disponibilizado pela SEE, conforme o exemplo a seguir:

Imagem 2 - Estrutura da SD disponibilizada pela SEE

 GOVERNO DO ESTADO DO ACRE www.acre.gov.br		SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DIRETORIA DE ENSINO Departamento de Educação Básica Divisão de Ensino Fundamental Anos Finais	
Escola: SETE DE SETEMBRO			
SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
PROFESSOR(A)	COMPONENTE CURRICULAR:	ANO/SÉRIE:	TURMA:
COORDENADOR(A):	AULAS PREVISTAS:	EXECUÇÃO:	
OBJETIVOS/CAPACIDADES (Competências amplas da disciplina)			
CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)			
HABILIDADES		OBJETOS DE CONHECIMENTO	
□		□	
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (Descrição de situações de ensino e aprendizagem para desenvolver as habilidades)			
VALORES ATITUDINAIS DESENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/ SITUAÇÕES		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS
□		□	□
REFERÊNCIAS			
DEVOLUTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO			
Assinatura do (a) Coordenador (a)		Assinatura do (a) Professor (a)	

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes (2021).

A partir das leituras realizadas em nosso objeto de pesquisa, é perceptível que a SD se constitui em uma estratégia na qual se valoriza os conhecimentos preexistentes do alunado, buscando assim “estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios” (Zabala, 1998, p. 38). Nesse sentido, faz-se necessário ainda que as atividades planejadas estejam interligadas entre si, outra observação importante diz respeito ao objetivo do professor, tanto relacionado ao processo de aprendizagem quanto à avaliação, devendo esta ser permanente, posto que é fundamental no desenvolvimento do trabalho docente.

O processo de institucionalização da SD nas escolas acreanas, ocorre a partir dos cursos de formação disponibilizados pela SEE e do desenvolvimento individual de cada professor na elaboração da sequência e na aplicação desta em sala de aula. Assim, compreendemos como professores e também estudantes, que mesmo as concepções do Grupo de Genebra e de Zabala, adotadas neste exposto, não sendo trabalhadas de forma tão profunda nos cursos de capacitação da SEE, pode-se apreender através da análise efetuada, que o professor trabalha com ambas

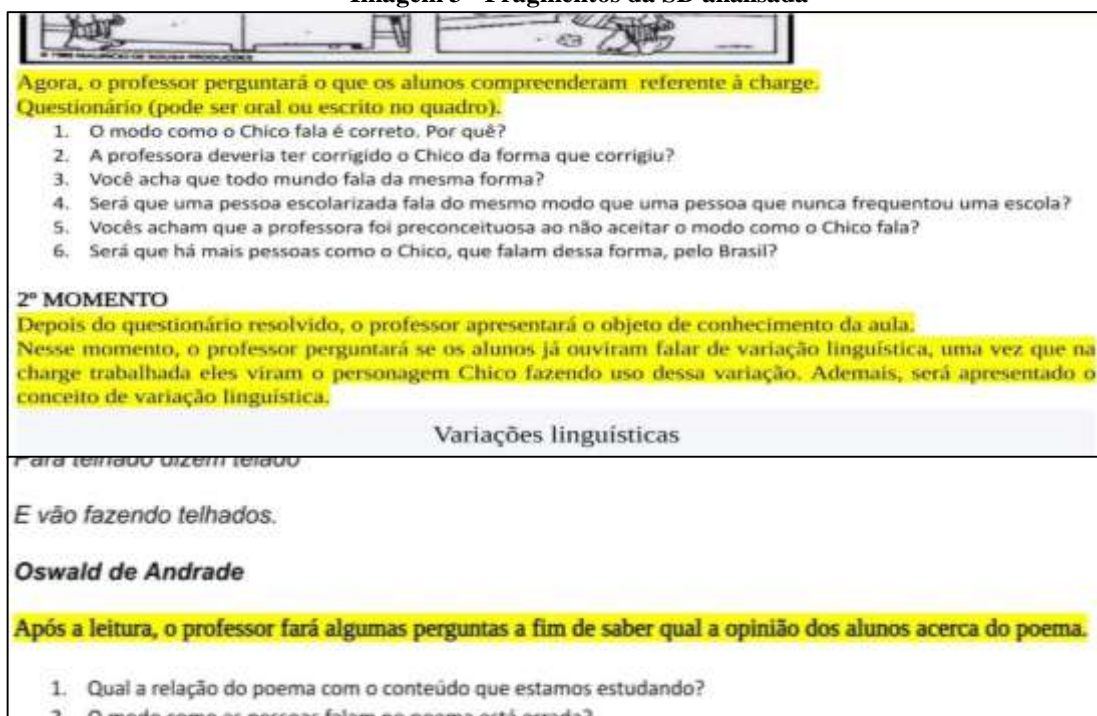
concepções, trazendo uma SD que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes por meio dos gêneros textuais.

Podemos verificar ainda, que a SD analisada tem como objeto de conhecimento Variações Linguísticas, uma ramificação da língua mais direcionada a oralidade, que no decorrer da sequência é fundamentada por intermédio de gêneros como tirinha, poema e história em quadrinho. No modelo proposto pelo grupo de Genebra (1996), no decorrer das aulas se trabalha com um gênero oral ou escrito, enquanto na SD investigada se observa uma modulação, ao ter como suporte diversos gêneros. Tal mudança se deve a uma adequação das SDs do estado, que constataram que através do uso de variados gêneros se obtêm um ensino mais diversificado e atrativo para os discentes, possibilitando assim um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Tendo ainda como proposta de avaliação final, a criação do gênero história em quadrinho utilizando diálogos que apresentem variações linguísticas regionais, geográficas e norma-padrão, permitindo aos alunos trabalhar com interdisciplinaridade de conhecimentos e se utilizar de exemplos do seu cotidiano, aplicados a partir da sua realidade. À vista disso, depreende-se que o professor relacionou suas práticas pedagógicas às realidades vivenciadas pelos discentes, respeitando as diversidades linguísticas e as perspectivas dos alunos, por meio de uma modularidade pedagógica ao “levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 110).

Como descrito na sequência, o docente trabalha através do levantamento de questionamentos prévios, mantendo uma relação de troca bilateral de conhecimentos. Esse processo, torna visível a inter-relação entre professor-aluno, onde através da abordagem receptiva e da leitura de mundo dos discentes, pode-se desenvolver as aptidões e capacidades destes por meio da criação de “um ambiente em que seja possível que os alunos se abram, façam perguntas e comentem o processo que seguem, através de situações de diálogo e participação” (Zaballa, 2008, p. 95). Desse modo, a partir da análise da SD em questão, não consideramos que aspectos cristalizados de ensino se fizeram presente, pois há uma abertura para compreensão e interpretação dos alunos, sendo o conteúdo direcionado de maneira mútua em que o professor não se posiciona como o ditador de conhecimento, mas sim coordenador do ensino aplicado em sala.

Imagem 3 - Fragmentos da SD analisada



Agora, o professor perguntará o que os alunos compreenderam referente à charge.

Questionário (pode ser oral ou escrito no quadro).

1. O modo como o Chico fala é correto. Por quê?
2. A professora deveria ter corrigido o Chico da forma que corrigiu?
3. Você acha que todo mundo fala da mesma forma?
4. Será que uma pessoa escolarizada fala do mesmo modo que uma pessoa que nunca frequentou uma escola?
5. Vocês acham que a professora foi preconceituosa ao não aceitar o modo como o Chico fala?
6. Será que há mais pessoas como o Chico, que falam dessa forma, pelo Brasil?

2º MOMENTO

Depois do questionário resolvido, o professor apresentará o objeto de conhecimento da aula.

Nesse momento, o professor perguntará se os alunos já ouviram falar de variação linguística, uma vez que na charge trabalhada eles viram o personagem Chico fazendo uso dessa variação. Ademais, será apresentado o conceito de variação linguística.

Variações linguísticas

Para telhado dizem telado

E vão fazendo telhados.

Oswald de Andrade

Após a leitura, o professor fará algumas perguntas a fim de saber qual a opinião dos alunos acerca do poema.

1. Qual a relação do poema com o conteúdo que estamos estudando?
2. O modo como as pessoas falam no poema está errada?

Fonte: SD elaborado pelo professor da escola Sete de Setembro.

Por conseguinte, na contemporaneidade as disciplinas estão inseridas umas nas outras, assim como na concepção proposta pelo grupo de Genebra, que é influenciada por diversas matérias, assim como psicologia, educação e linguística. Na SD examinada as disciplinas geografia, história e artes estão presentes nas aulas de língua portuguesa, sendo dessa forma perceptível a intertextualidade, que conforme Uchôa (2019):

[...] uma SD tem que promover a integração dos conteúdos e por mais específico que seja, sempre está associado a conteúdos e por mais específico que seja, sempre está associado a conteúdos de outra natureza, de outra dimensão. Faz-se necessário ainda que as tarefas sejam significativas e funcionais promovendo a integração entre os sujeitos, oportunizando desafios que possibilitem a criação de zonas de desenvolvimento proximal, conforme sugere a abordagem socioconstrutivista de base vygotskiana para a sala de aula (Uchôa, 2019, p. 141-142).

Portanto, é notório que as concepções abordadas na sequência didática interagem com as perspectivas dos pesquisadores de Genebra e as de Zabala. Tendo em vista que ambos partem de uma relação interacionista, valorizando as competências comunicativas dos discentes dentro e fora dos limites escolares, possibilitando dessa forma o “desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (Zabala, 1998, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste artigo, analisamos uma sequência produzida por um professor de uma escola pública de Ensino Fundamental II do município de Cruzeiro do Sul - Acre, em que

observamos se foi abordado as duas concepções, tanto a de Zabala (1998) quanto a do Grupo de Genebra (2004), no tocante ao processo de produção da SD.

Dessa forma, a partir da análise da SD do professor, constatamos que ele aborda as concepções dos autores em tela, ainda que manifeste adaptações para se adequar a realidade dos discentes. Dito isso, pudemos evidenciar o modo como as concepções de Zabala e do Grupo de Genebra são trabalhadas em sala de aula mediante a análise da SD.

No tocante aos estudos de Zabala, o professor desenvolve abordagens que despertam nos alunos valores e princípios que vão para além dos conteúdos a serem desenvolvidos no espaço escolar. Todavia, para o desenvolver dessas abordagens, o professor instiga os/as alunos/as a participarem das provocações sobre assuntos, fatos e conceitos que venham a ser relevantes para eles, tanto no âmbito escolar quanto na vida individual e social.

No que tange as abordagens do Grupo de Genebra ficou perceptível na análise da SD que o professor conduz os alunos a trazerem exemplos do dia a dia para as discussões em sala de aula, também como recurso o docente utiliza de gêneros textuais que sejam de fácil compreensão para a classe a fim de proporcionar e estimular provocações assertivas acerca do estudo proposto em sala de aula.

Assim, esse estudo procurou apenas fazer uma análise prévia do conteúdo trabalhado ao longo de uma sequência didática e se o professor fazia uso das concepções de Zabala e do Grupo de Genebra. Nossa resposta foi positiva, pois concluímos que sim, que o professor faz uso das concepções simultaneamente, apesar de adequá-las às vivências de seus alunos.

Sugerimos que estudos posteriores, especificamente aqueles aplicados possam se interessar por esta temática e, assim, produzirem novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

FREITAS, F. I. O. **Gêneros textuais no ensino médio**: uma proposta didática com o artigo de opinião. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande –

Paraíba, Brasil, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES.

Sequência didática. [Rio Branco], [2021]. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1bqUxhu4R9yGt7PYVz8g28IBTkwyMB0Su/view>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UCHÔA, J. M. S. Concepções sobre sequência didática: contribuições para produção e aplicação no ensino de línguas. *In*: J.M.S.UCHÔA; BEZERRA, M. I. S.; PINTO, M. D. S. (org.). **Caminhos investigativos: o ensino em foco**. Curitiba: CRV, 2019. v. 2.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ADERÊNCIA DAS PESQUISAS REALIZADAS NO ÂMBITO DO PPHEL À ÁREA DE ENSINO, NA UFAC, EM CRUZEIRO DO SUL

Leandro Rogério dos Santos
Cleudson de Jesus Rocha

RESUMO

O Programa de Pós-graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens (PPHEL) da Universidade Federal do Acre (UFAC) é uma iniciativa significativa para a formação de profissionais qualificados nas áreas de ensino e linguagens. A análise da aderência das pesquisas desenvolvidas neste programa à área de ensino é crucial para entender o impacto dessas investigações na prática pedagógica e na formação de educadores. Este estudo busca explorar essa aderência, investigando como as pesquisas no PPHEL contribuem para o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras no contexto educacional de Cruzeiro do Sul. O objetivo principal deste estudo é analisar a aderência das pesquisas realizadas no PPHEL à área de ensino, avaliando as tendências, lacunas e contribuições das dissertações defendidas no programa. A metodologia adotada para este estudo é a análise documental, que permite uma exploração profunda dos documentos acadêmicos produzidos no PPHEL, como as dissertações. A pesquisa utilizará uma abordagem quantitativa para identificar padrões nas dissertações, como os temas abordados, as metodologias utilizadas, e a evolução temporal das produções. Além disso, será feita uma análise qualitativa para identificar as contribuições das pesquisas para a prática pedagógica e o impacto na formação docente. As fontes de dados incluem documentos acessados nos portais da CAPES e do PPHEL. Os resultados da pesquisa deverão identificar as áreas de maior aderência das dissertações à área de ensino e suas contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A análise indicará também possíveis lacunas nas temáticas abordadas e as áreas que necessitam de maior desenvolvimento dentro do programa. Ao abordar a aderência das pesquisas à área de ensino, a pesquisa poderá contribuir para o aprimoramento do programa e para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes na região. As conclusões também poderão influenciar futuras políticas educacionais, especialmente no que se refere à formação continuada de educadores e à melhoria da qualidade do ensino nas áreas de humanidades e linguagens.

Palavras-chave: Aderência à área de ensino; Capes; Ensino de Humanidades e Linguagens; Metodologias de ensino; Inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre (UFAC) é uma resposta ao crescente e complexo desafio de oferecer uma formação de excelência aos futuros educadores, pesquisadores e profissionais da educação. O programa visa consolidar a área de Ensino de Humanidades e Linguagens, que se caracteriza por sua transversalidade e pela importância das disciplinas que abrange, em um contexto educacional que busca formar profissionais que sejam capazes de inovar e transformar

a educação no Brasil.

A formação de docentes nas áreas de Humanidades e Linguagens, em especial no contexto amazônico, é uma questão que demanda uma abordagem específica e sensível às realidades regionais. O Programa não só busca atender à formação acadêmica dos alunos, mas também a um compromisso social, ao possibilitar que os egressos possam atuar de forma impactante na educação, tanto em nível local quanto global. A importância do PPEHL se dá, então, pela contribuição que oferece para a formação de um quadro de educadores capazes de dialogar com as necessidades educacionais contemporâneas, como a integração de novas metodologias de ensino, o uso de tecnologias educacionais, e a formação para a diversidade e inclusão no processo educacional.

No entanto, para que o PPEHL se reafirme como um programa de excelência e continue a atender as expectativas dos alunos, dos docentes e da sociedade, é crucial avaliar continuamente os resultados alcançados, em particular as dissertações defendidas. A primeira avaliação quadrienal oferece uma oportunidade única para realizar um diagnóstico rigoroso sobre a qualidade da produção acadêmica do programa, com ênfase no alinhamento das dissertações às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a área de Ensino.

Esta pesquisa visa examinar como as dissertações defendidas no PPEHL se alinham com os objetivos e diretrizes da Capes, especificamente no que diz respeito à área de Ensino. A análise das dissertações pode oferecer uma visão detalhada sobre como as práticas pedagógicas e as metodologias adotadas pelos mestrandos estão moldando o campo educacional, tanto nas áreas de Humanidades quanto de Linguagens. Este estudo busca também identificar tendências, inovações e lacunas nas dissertações, com vistas a aprimorar o programa e contribuir para o debate acadêmico e educacional na área.

Problema de pesquisa

A pergunta central que orienta a presente pesquisa é: Como as dissertações defendidas no PPEHL se alinham com a área de ensino, conforme as diretrizes e expectativas estabelecidas pela Capes? Essa questão propõe uma investigação da produção acadêmica do programa, com foco no conteúdo, nas metodologias empregadas e na contribuição para o campo da educação.

A pesquisa busca compreender se as dissertações estão aderentes às diretrizes da Capes para a área de Ensino, que enfatizam a articulação entre teoria e prática e a contribuição das pesquisas para a formação de profissionais da educação que possam enfrentar os desafios do

ensino contemporâneo. Além disso, pretende-se investigar se as dissertações estão alinhadas com as tendências atuais no ensino de Humanidades e Linguagens, como o uso de metodologias ativas, a educação inclusiva, e a incorporação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Objetivo Geral

Analisar as dissertações defendidas no PPEHL para verificar sua aderência às diretrizes e objetivos da área de ensino do programa, com foco nas práticas pedagógicas e nas metodologias adotadas pelos mestrandos.

Objetivos Específicos

- I. Verificar a adesão das dissertações às diretrizes da CAPES para a área de Ensino, com ênfase nos critérios de avaliação da produção acadêmica.
- II. Analisar a aplicação de novas tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem nas dissertações defendidas no PPEHL.
- III. Investigar como as dissertações abordam a inclusão educacional, com foco na diversidade e no atendimento a estudantes com necessidades específicas.
- IV. Identificar lacunas ou temas que não estão sendo adequadamente abordados nas dissertações, sugerindo possíveis áreas de pesquisa para o futuro.

Esta pesquisa destaca a importância de uma análise crítica da formação acadêmica proporcionada pelo PPEHL, particularmente no que se refere à sua aderência às diretrizes e objetivos da CAPES para a área de ensino. As dissertações defendidas no programa constituem uma parcela significativa da produção acadêmica, refletindo não apenas as capacidades individuais dos alunos, mas também os desafios enfrentados na formação e na prática docente. Essa produção acadêmica, ao ser analisada, permite um diagnóstico aprofundado de como o programa tem atendido às exigências da área de ensino e como pode evoluir para oferecer uma formação ainda mais alinhada com as demandas educacionais contemporâneas.

A relevância dessa pesquisa também se dá pela necessidade de verificar se o PPEHL

está capacitando seus mestrandos para enfrentar questões educacionais urgentes, como a diversidade, a educação inclusiva e a promoção de práticas pedagógicas que incentivem a aprendizagem ativa e participativa. No contexto atual da educação brasileira e global, é essencial que programas de pós-graduação estejam sintonizados com as tendências e desafios da educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores para o ensino de Humanidades e Linguagens. A análise das dissertações permitirá identificar se os egressos do PPEHL estão adequadamente preparados para essas questões, verificando se suas pesquisas e práticas pedagógicas refletem as necessidades do campo educacional, e como essas questões são abordadas de forma inovadora e eficaz.

Além disso, o estudo se justifica por seu potencial de contribuir diretamente para a melhoria do próprio PPEHL. A partir da identificação de práticas pedagógicas bem-sucedidas, lacunas na formação e tendências emergentes, será possível fornecer recomendações que orientem a reestruturação e o fortalecimento do programa. Isso inclui a integração de novas metodologias de ensino, como o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, que são cada vez mais essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A pesquisa, assim, pode fornecer informações valiosas para que o PPEHL continue a ser um espaço de excelência na formação de professores e pesquisadores.

Essa análise também tem um impacto mais amplo na comunidade educacional, pois pode fornecer subsídios para a melhoria da formação docente em outras instituições e programas de pós-graduação, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada com as necessidades do século XXI. Em resumo, esta pesquisa não apenas avalia o desempenho do PPEHL, mas também busca fortalecer a qualidade da educação e formar profissionais que sejam capazes de lidar com os desafios pedagógicos atuais de maneira criativa e eficaz.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa se fundamenta em diversas correntes teóricas relacionadas à formação docente, práticas pedagógicas e ensino de Humanidades e Linguagens. O referencial teórico abordará as principais teorias educacionais, com ênfase nas abordagens críticas e inovadoras, como a pedagogia de Paulo Freire (1996), que propõe uma educação libertadora e transformadora, baseada no diálogo, na conscientização e na autonomia do educando. Freire (1996), defende que a educação deve ser um processo emancipador, no qual os sujeitos

aprendem a ler o mundo criticamente e a atuar de maneira consciente na sociedade.

Além da pedagogia freireana, serão consideradas as teorias das metodologias ativas, que buscam uma aprendizagem centrada no aluno e na interação entre teoria e prática. Essas metodologias incluem abordagens como a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, ensino híbrido e gamificação, entre outras. Essas práticas favorecem a construção do conhecimento por meio da participação ativa dos alunos, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas complexos.

A partir do referencial teórico de Antônio Nóvoa (2009), serão discutidos os aspectos relacionados à formação contínua de professores e à importância de uma formação crítica que ultrapasse o simples domínio do conteúdo disciplinar. Nóvoa (2009), enfatiza a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, considerando o contexto social e cultural em que estão inseridos. Sua abordagem destaca a construção da identidade docente e a relevância de comunidades de aprendizagem e colaboração entre os educadores para a melhoria do ensino.

Além disso, os estudos de Francisco Imbernón (2011) serão fundamentais para compreender as transformações nas práticas pedagógicas e a inserção das novas tecnologias no ensino. Imbernón (2011), discute a educação como um processo dinâmico e em constante evolução, que deve incorporar inovações tecnológicas e pedagógicas para atender às demandas contemporâneas. A integração das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino é um dos pontos centrais de sua discussão, abordando o papel dos recursos digitais na construção do conhecimento e na personalização da aprendizagem.

Por fim, será considerado o referencial teórico sobre as diretrizes da Capes (2020) para os programas de pós-graduação, com ênfase nos critérios de avaliação para a área de Ensino. A Capes (2020), estabelece parâmetros que orientam a estrutura e a qualidade dos programas de pós-graduação, e sua análise é essencial para compreender como as dissertações do PPEHL (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens) estão alinhadas a essas expectativas. Essa base institucional fornecerá subsídios para verificar o grau de aderência das pesquisas desenvolvidas no programa aos objetivos estabelecidos para a formação de profissionais da educação e o impacto das dissertações na área do Ensino.

Dessa forma, o referencial teórico apresentado oferecerá um arcabouço sólido para a análise da formação docente e das práticas pedagógicas no contexto do PPEHL, contribuindo para a compreensão do papel da educação na transformação social e na qualificação dos profissionais da área.

METODOLOGIA

A pesquisa documental é uma metodologia de investigação científica que se baseia na análise de documentos e registros já existentes, como livros, artigos, relatórios, dissertações, teses, arquivos históricos, entre outros. Esse método é amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, especialmente quando o objetivo é estudar fenômenos a partir de fontes secundárias, ou seja, dados que já foram coletados e organizados por outros pesquisadores ou instituições.

A pesquisa documental quantitativa, aliada à análise de conteúdo, oferece uma abordagem robusta e sistemática para o estudo de dissertações e outros documentos acadêmicos. Ao identificar padrões e tendências nas abordagens pedagógicas e temáticas centrais, essa metodologia permite uma compreensão mais profunda das práticas educacionais no contexto do PPEHL da UFAC.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental é uma abordagem eficaz para investigar questões que não exigem a coleta de dados primários, permitindo ao pesquisador explorar informações de maneira sistemática e organizada.

No contexto desta pesquisa, a abordagem quantitativa é adotada para complementar a análise documental. A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso de técnicas estatísticas e matemáticas para analisar dados numéricos e textuais, com o objetivo de identificar padrões, tendências e relações entre variáveis. De acordo com Cervo e Bervian (2002), a abordagem quantitativa é particularmente útil quando se busca classificar, comparar e quantificar informações, permitindo uma análise mais objetiva e mensurável dos fenômenos estudados.

No caso da pesquisa documental, a quantificação pode ser aplicada por meio de técnicas como a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Essa técnica permite categorizar e quantificar informações presentes em documentos, textos ou outras fontes escritas, facilitando a identificação de padrões e tendências.

A análise de conteúdo, quando aplicada de forma quantitativa, envolve a criação de categorias pré-definidas que permitem classificar e organizar os dados de maneira sistemática. Por exemplo, em um estudo sobre práticas pedagógicas, as categorias podem incluir abordagens como tradicional, construtivista ou crítica. A quantificação dessas categorias permite ao pesquisador identificar qual abordagem é mais frequente, como elas se relacionam com outras variáveis e quais tendências podem ser observadas ao longo do tempo.

Além disso, é importante destacar a contribuição de Lüdke e André (1986) no campo da

pesquisa qualitativa em educação. Em seu livro "Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas", as autoras discutem a importância de integrar métodos quantitativos e qualitativos de maneira complementar. Embora seu trabalho seja focado na pesquisa qualitativa, elas reconhecem que a combinação de abordagens pode enriquecer a análise e proporcionar uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados. Essa perspectiva é particularmente relevante para esta pesquisa, que busca utilizar a análise quantitativa como uma ferramenta para complementar a investigação documental.

A coleta de dados nesta pesquisa será realizada por meio da análise das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre (Ufac). O foco principal será a identificação dos temas e abordagens pedagógicas relacionadas à área de ensino, com base em indicadores previamente definidos. Esses indicadores foram selecionados para garantir que a análise seja sistemática e orientada por critérios claros e objetivos.

Serão analisadas as abordagens pedagógicas adotadas nas dissertações, como, por exemplo, a abordagem tradicional, construtivista ou crítica. A abordagem tradicional é caracterizada por um ensino centrado no professor, com foco na transmissão de conhecimentos e na memorização. Já a abordagem construtivista enfatiza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, com base nas teorias de Piaget (1978) e Vygotsky (2007). Por fim, a abordagem crítica, influenciada pelas ideias de Paulo Freire, busca promover uma educação transformadora, que questiona as estruturas sociais e políticas. A análise dessas abordagens permitirá compreender como os autores das dissertações concebem o processo de ensino e aprendizagem.

Buscará se identificar as temáticas centrais abordadas nas dissertações, como práticas pedagógicas, metodologias de ensino, avaliação educacional, formação de professores, entre outras. Essa categorização ajudará a mapear os principais temas de interesse na área de ensino, permitindo identificar quais questões têm recebido mais atenção por parte dos pesquisadores. Por exemplo, a análise pode revelar um aumento no interesse por metodologias ativas de ensino ou uma maior preocupação com a avaliação formativa.

Será, ainda, avaliada a aderência das dissertações às diretrizes e objetivos do PPEHL. Isso inclui verificar se os trabalhos estão alinhados com as expectativas e propostas do programa, como o foco no ensino de humanidades e linguagens, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a contribuição para o desenvolvimento educacional na região. Essa análise permitirá avaliar o impacto do programa na formação dos pesquisadores e na produção de conhecimento na área de educação.

PRÓXIMOS PASSOS

O próximo passo será a análise das dissertações mais recentes defendidas no PPEHL, com o objetivo de identificar possíveis tendências emergentes nas práticas pedagógicas. Essa análise permitirá compreender como as abordagens e metodologias de ensino têm evoluído ao longo do tempo, especialmente em resposta a mudanças no contexto educacional, como a incorporação de tecnologias digitais ou a adoção de novas políticas educacionais. Além disso, a análise das dissertações mais recentes pode revelar temas que estão ganhando destaque na área, como a educação inclusiva ou a formação de professores para a diversidade.

Com base nos desafios encontrados durante a análise inicial, será realizada uma revisão das categorias preestabelecidas. Essa revisão tem como objetivo garantir maior precisão na classificação das dissertações, adaptando as categorias às particularidades dos dados coletados. Por exemplo, se durante a análise for identificada uma abordagem pedagógica que não se encaixa nas categorias existentes, será necessário criar uma nova categoria para garantir que todos os dados sejam adequadamente classificados. Além disso, a revisão das categorias pode incluir a subdivisão de temas amplos em subtemas mais específicos, permitindo uma análise mais detalhada e precisa.

Após a revisão das categorias, os dados serão consolidados para as fases seguintes da pesquisa. Isso inclui a análise quantitativa dos dados coletados, com o uso de técnicas estatísticas e de análise de conteúdo, e a redação dos resultados. A consolidação dos dados é fundamental para garantir a confiabilidade e a validade das conclusões do estudo. Durante essa fase, os dados serão organizados em tabelas, gráficos e outras formas de visualização que facilitem a interpretação e a comunicação dos resultados. Além disso, será realizada uma análise comparativa entre as diferentes categorias, buscando identificar relações e padrões que possam contribuir para uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas no contexto do PPEHL.

A revisão e ampliação das categorias de análise, bem como a consolidação dos dados, são passos essenciais para garantir a qualidade e a relevância dos resultados obtidos. Além disso, a integração de abordagens quantitativas e qualitativas, como sugerido por Lüdke e André (1986), pode enriquecer a análise e proporcionar uma visão mais abrangente dos fenômenos estudados. No final, espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço do conhecimento na área de educação, oferecendo insights valiosos sobre as práticas pedagógicas e as tendências emergentes no ensino de humanidades e linguagens.

RESULTADOS ESPERADOS

Um dos principais objetivos desta pesquisa é identificar padrões e tendências nas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre (Ufac). A análise das dissertações permitirá mapear temas recorrentes e áreas de foco que têm sido priorizadas pelos pesquisadores ao longo dos anos. Esses padrões podem revelar como o ensino de humanidades e linguagens tem sido abordado no contexto acadêmico e como essas abordagens se relacionam com as necessidades educacionais contemporâneas.

Espera-se identificar como as práticas pedagógicas têm sido discutidas e implementadas nas dissertações. Isso inclui a análise de estratégias de ensino, métodos de engajamento dos alunos e abordagens que promovem a aprendizagem significativa. A pesquisa pode revelar, por exemplo, se há uma predominância de práticas tradicionais ou se há uma crescente adoção de metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos ou a sala de aula invertida.

Outro tema central é a análise das metodologias de ensino propostas ou avaliadas nas dissertações. Isso pode incluir desde métodos convencionais, como aulas expositivas, até abordagens mais contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais ou metodologias ativas. A pesquisa deve revelar tendências em como essas metodologias são aplicadas e sua eficácia no contexto educacional.

A avaliação é um componente crucial do processo de ensino e aprendizagem. A análise das dissertações permitirá identificar como a avaliação tem sido abordada, seja de forma tradicional (focada em provas e notas) ou de forma mais formativa (com foco no desenvolvimento contínuo do aluno). Além disso, será possível verificar se há uma preocupação com a avaliação inclusiva e adaptada às diversidades dos alunos.

Com o avanço das tecnologias digitais, é esperado que muitas dissertações abordem a integração de ferramentas tecnológicas no ensino. A pesquisa deve revelar como as tecnologias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem, seja por meio de plataformas online, recursos multimídia ou outras inovações. Além disso, será possível identificar desafios e oportunidades relacionados ao uso dessas tecnologias no contexto educacional.

ADERÊNCIA ÀS DIRETRIZES DO PPEHL

A análise das dissertações também permitirá avaliar em que medida os trabalhos defendidos no PPEHL estão alinhados com as diretrizes e objetivos do programa. O PPEHL tem como missão promover o alinhamento entre teoria e prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da área de ensino de humanidades e linguagens.

Será avaliado se as dissertações refletem os princípios e valores do PPEHL, como o foco no ensino de humanidades e linguagens, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a contribuição para o desenvolvimento educacional na região. Isso inclui verificar se os trabalhos estão alinhados com as expectativas e propostas do programa, como a integração entre teoria e prática e a promoção de uma educação transformadora.

A pesquisa também buscará identificar dissertações que inovam ou fortalecem o alinhamento entre a pesquisa acadêmica e as demandas educacionais reais. Isso pode incluir trabalhos que propõem novas metodologias de ensino, abordagens pedagógicas inovadoras ou soluções para desafios educacionais específicos. Essas dissertações podem servir como exemplos de boas práticas e inspirar futuras pesquisas.

Além de identificar padrões e avaliar a aderência às diretrizes do PPEHL, a pesquisa também buscará destacar o impacto das dissertações nas práticas educacionais no contexto local e regional. Pois deve revelar como as dissertações têm contribuído para o avanço do ensino de humanidades e linguagens na região. Isso pode incluir a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes, a integração de tecnologias no ensino ou a formação de professores mais qualificados.

Em alguns casos, as dissertações podem ter um impacto direto nas políticas educacionais, seja por meio de recomendações específicas ou pela divulgação de resultados que influenciam a tomada de decisões. A pesquisa buscará identificar se há dissertações que tiveram um impacto significativo nesse sentido.

Por fim, a pesquisa também identificará possíveis lacunas nas práticas pedagógicas que podem ser exploradas em investigações futuras, já que a análise das dissertações pode revelar temas ou questões que ainda não receberam a devida atenção por parte dos pesquisadores. Por exemplo, pode haver uma falta de estudos sobre a integração de tecnologias específicas no ensino de humanidades ou sobre a formação de professores para a diversidade cultural.

Com base nas lacunas identificadas, a pesquisa oferecerá recomendações para futuras investigações que possam avançar as práticas pedagógicas e trazer respostas às necessidades educacionais emergentes. Isso pode incluir sugestões de temas específicos, metodologias de pesquisa ou abordagens inovadoras que possam contribuir para o desenvolvimento da área de ensino.

A identificação de padrões, a avaliação da aderência às diretrizes do PPEHL, a análise das contribuições pedagógicas e as sugestões para futuras pesquisas são componentes essenciais desta pesquisa. Ao mapear temas recorrentes, tendências emergentes e lacunas no conhecimento, a pesquisa contribuirá para o avanço do ensino de humanidades e linguagens, tanto no contexto acadêmico quanto no prático. Além disso, as recomendações para futuras investigações podem inspirar novos estudos que promovam a inovação e a transformação na área de educação.

CONCLUSÃO

A análise das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre (Ufac) está em andamento, mas já é possível destacar a relevância deste estudo para a avaliação do programa e sua contribuição para a formação de professores e pesquisadores. Embora os resultados finais ainda estejam sendo consolidados, as etapas já realizadas permitem reflexões preliminares sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, as tendências emergentes na área de ensino e o alinhamento do PPEHL com as demandas educacionais atuais.

Até o momento, a pesquisa já permitiu identificar temas recorrentes nas dissertações, como práticas pedagógicas inovadoras, metodologias de ensino ativas e a integração de tecnologias digitais na educação. Esses padrões sugerem que o PPEHL está alinhado com as tendências educacionais contemporâneas, buscando promover uma formação docente que responda às necessidades do século XXI.

A análise inicial indica que as dissertações estão, em grande parte, alinhadas com a missão e os objetivos do PPEHL, especialmente no que se refere à integração entre teoria e prática pedagógica. No entanto, também foram observadas oportunidades para ampliar o foco em questões regionais e locais, bem como para incorporar temas emergentes, como a educação inclusiva e a diversidade cultural.

O estudo já proporcionou entendimentos valiosos sobre as práticas pedagógicas adotadas no PPEHL e seu impacto na formação de docentes. A pesquisa preliminar sugere que o programa tem contribuído para a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de aplicar metodologias inovadoras em suas práticas profissionais.

Mesmo em fase inicial, a pesquisa já apontou áreas que merecem maior atenção em futuras investigações, como a integração de tecnologias específicas no ensino de Humanidades

e Linguagens, a formação de professores para a diversidade e o impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas. Essas lacunas representam oportunidades para o aprimoramento do programa e para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Como o trabalho ainda está em andamento, os próximos passos incluem a consolidação dos dados coletados, a análise quantitativa e qualitativa das dissertações e a elaboração de recomendações para o aprimoramento do PPEHL. Espera-se que, ao final da pesquisa, seja possível oferecer uma visão mais abrangente e detalhada das contribuições do programa para a formação docente e para o avanço do ensino de Humanidades e Linguagens.

Além disso, a pesquisa continuará a refletir sobre como o PPEHL pode fortalecer sua atuação, tanto no âmbito acadêmico quanto no prático, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A identificação de tendências emergentes e a proposição de inovações pedagógicas serão fundamentais para garantir que o programa continue relevante e alinhado com as demandas educacionais contemporâneas.

Embora o estudo ainda esteja em desenvolvimento, as análises preliminares já demonstram o potencial da pesquisa para contribuir com a avaliação e o aprimoramento do PPEHL. A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a identificação de padrões e tendências e a proposição de ações futuras são elementos essenciais para fortalecer a formação docente e promover a inovação no ensino superior. Com a conclusão do trabalho, espera-se que os resultados finais ofereçam subsídios concretos para a melhoria contínua do programa e para o avanço das práticas educacionais na área de Humanidades e Linguagens.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Diretrizes para os Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2024.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2002.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

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

NÓVOA, António. O Regresso dos Professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2009.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANÁLISE DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS EXITOSAS NA PEDAGOGIA DA PRESENÇA

Rodrigo Moreira Andrade
José Mauro Souza Uchoa

RESUMO

A presente pesquisa possui o propósito de analisar a Pedagogia da Presença nas atividades cotidianas em uma unidade escolar de ensino integral e, sendo assim, este princípio deve estar relacionado com todas as ações escolares, e principalmente nos atores responsáveis pelo processo de ensinagem, a qual consiste na prática entre professor e aluno que mescla, de forma gradual, a ação de ensinar e apreender. Para tanto, observou-se nas práticas metodológicas, atividades curriculares e extracurriculares da Escola Integral Craveiro Costa com base nas premissas da Pedagogia da Presença. O uso das presentes práticas exitosas se dá por meio de ações que estimulam os estudantes a agirem com liberdade e responsabilidade em prol do protagonismo juvenil e, com isso buscando estabelecer vínculos de respeito e reciprocidade entre os professores e alunos. A abordagem metodológica consiste em uma pesquisa de observador-narrador e de aspecto qualitativo através de questionários, consistindo em estudar as práticas da Pedagogia da Presença realizadas no chão da escola. Percebe-se um crescimento da Pedagogia da Presença nos currículos das escolas integrais brasileiras, pois suas premissas consolidam uma visão revolucionária do protagonismo juvenil entre nossos futuros cidadãos. Dentre as principais observações alegadas até o momento, podemos destacar que as práticas metodológicas ocorrem através de fenômenos sociais coletivos e da reflexão das ações docentes e discentes em prol da consolidação das habilidades socioemocionais, as quais corroboram para um ensino de excelência, otimizando assim a formação integral do aluno. Entende-se que a pesquisa qualitativa ainda está em andamento. Entretanto, buscamos com esse estudo contribuir para estabelecer vínculos mútuos entre os estudantes e educadores através de práticas exitosas da boa presença em todos os ambientes da escola, favorecendo assim a diminuição da evasão, aumento do rendimento escolar e melhorando as relações socioemocionais entre todos que compõem a escola de tempo integral Craveiro Costa.

Palavras-chave: Pedagogia da Presença; práticas exitosas; protagonismo juvenil; socioemocional.

INTRODUÇÃO

Essa experiência explora a persuasão interativa entre docente-discente no propósito de analisar a execução dos quatro pilares da educação nas escolas brasileiras (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, Aprender a ser) no ambiente escolar e nas futuras perspectivas do discente-cidadão. No contexto do recinto escolar da comunidade estudantil, a presente pesquisa usufruiu das dimensões socioemocionais e suas competências usadas para trabalhar a responsabilidade, a empatia, o saber lidar com o estresse e a pressão, a comunicação, o trabalho em equipe, entre outras. Como sabemos o delineamento interacionista desenrola-se através das relações divergentes aos nossos próprios interesses

personais, decidiu-se situar as formas conversacionais intrínsecas entre docente-discente no ambiente escolar de forma mais objetiva. Logo, buscamos esmiuçar o comportamento peculiar do ensino e, para isso analisando-se as interações procedimentais frutífera durante a convivência harmoniosa entre os atores da escola (os alunos, os professores, os gestores, os funcionários e os pais ou responsáveis dos alunos). O repertório temático, aprecia os dados estatísticos das escolas integrais brasileiras e, de forma específica as do Estado do Acre.

O SURGIMENTO DA ESCOLA INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, foi preambulada na metade do século XX as primeiras escolas integrais, sobretudo, entre 1920 e 1929, enxergaremos o início da educação integral no Brasil em meados da presente década. Destacam-se, nessa época, entre os pioneiros da implantação do ensino integral no país os grupos católicos, integralistas, anarquistas e liberais. Em uma convicção educativa integral no Brasil, o ensino integral sempre esteve presente e entre muitos que colaboraram com essa ideia podemos destacar o jornalista e professor Anísio Teixeira. Sua meta de ensino era ofertar aos docentes da rede integral, cuidados específicos como: alimentação, socialização, higiene, perspectiva de um mundo ideal para o trabalho e cidadania. Logo, em sua ideologia desde a década de 30, ele defendia um ensino construtivo em, que os docentes eram protagonista e transformadores de uma sociedade mais valorizada e ativa. Examinou-se as oportunas contribuições de Anísio Teixeira na perspectiva da Educação Nova no Brasil, com um viés de democratizar a educação e sanar as hostilidades sociais, da mesma forma que, assimilar suas críticas ao ensino público da época. Em sua visão pedagógica a escola pública é um espaço democrático a toda nação e, com isso ressaltou a educação como meio de desenvolver a cidadania com igualdades individuais perante a lei.

Segundo Teixeira (1997, p. 65) a escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas. Esse estudo apontará as relações imprescindíveis da Pedagogia da Presença para garantir uma formação integral dos alunos, dessa maneira, as dimensões recíprocas das boas práticas corroboraram para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem

através de pautas objetivas daquilo que existe de melhor entre docente- discente. A Pedagogia da Presença nas escolas integrais perpassa um equilíbrio das condutas sociais adequadas, para um convívio harmonioso e produtivo do futuro cidadão. É preciso dessa forma percorrer os projetos de vida e as relações socioemocionais dentro das atividades interdisciplinares dos alunos e, com isso desenvolver uma reciprocidade coletiva entre os atores educacionais. Na atualidade, temos no Brasil vários exemplos da implementação e excelente resultados com o ensino integral, em particular o estado de Pernambuco, que obteve melhorias na educação pública ofertada, a partir de 2008, com a educação integral. Assim como no Acre, as escolas pernambucanas apresentam carga horária semanal de 45 horas e, com isso funcionando durante os 05 dias da semana. As duas esferas federativas buscam desenvolver o lado integral dos alunos em suas dimensões educativas, esportivas, culturais e artísticas. Portanto, para isso trabalhando de forma interdisciplinar e sistemática as relações socioemocionais humana: afetividade, proatividade, cooperação, racionalidade e autocuidado.

APRESENTAÇÃO DA ESCOLA INTEGRAL CRAVEIRO COSTA

O objeto de estudo dessa pesquisa é analisar a Pedagogia da Presença nas atividades cotidianas em uma unidade escolar de ensino integral entre os membros da comunidade escolar da Escola Integral Craveiro Costa, pertencente à rede estadual de educação do Acre e localizada nas adjacências do município de Cruzeiro do Sul, no bairro do Remanso. A pesquisa levará em consideração a Pedagogia da Presença dentro dos métodos de ensinagem abordados no processo de formação discente dos alunos da presente escola integral. Na sequência apresentamos um breve diagnóstico da Escola Craveiro Costa, conforme consta no documento Projeto Político Pedagógico, ano de 2022, da referida escola.

A unidade escolar está situada na Rua Goiás, nº 1141, bairro Remanso, na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre. É uma instituição criada e mantida pelo Poder Público Estadual. Possui atualmente aproximadamente 560 alunos matriculados no modelo integral. Atendendo toda a clientela circunvizinha dos bairros Remanso, Várzea, Alumínio, Telégrafo, Cruzeiro, Conjunto Cumaru, Olivença e outros. A Escola visa desenvolver a Educação Básica, no seu nível Médio em Tempo Integral. Tem como princípios educativos: o protagonismo juvenil; os quatro pilares da educação; a pedagogia da presença e a educação interdimensional, centrados no projeto de vida. Assim, deve assegurar que a escola forme um jovem: autônomo, porque deverá ser capaz de decidir baseado nas suas crenças, conhecimento, valores e interesses;

solidário, porque deverá ser fonte de solução, de iniciativa, de ação e de compromisso associado a responsabilidade e competente, porque deverá ser capaz de projetar uma visão de si próprio no futuro, amadurecendo gradativamente um processo decisório sobre aquilo que deseja para sua vida.

REFERENCIAL TEÓRICO-METOLÓGICO

O âmbito escolar da Presença relaciona-se com as necessidades didáticas em manter vínculos respeitosos entre os membros da escola, nada obstante, a definição de recinto como ponto de vista espaço da escola cria uma ambientação favorável ao comportamento honesto, ético e respeito. Logo, a Pedagogia da Presença amplia as relações coletivas de forma efetiva, tanto em relação à convivência familiar como social. O presente referencial teórico será constituído, primeiramente, por atores que questionam o fazer pedagógico no espaço escolar, bem como os processos mais assertivos trabalhados nas escolas através da Pedagogia da Presença, objetivando, uma coleta de ações exitosas proativas da comunidade docente e discente em questões de relevância no processo de ensinagem focada nas ações organizacionais e planejadas por seus agentes escolares. Nesse entendimento, a colaboração de autores como André (1995), Antunes (2002), Aranha (1996), Alves (2000), Amaral (1997), Freire (2003), Brazelton e Grenspan (2002), Brasil (1990), Uchôa (2019), Anastasio e Alves (2003) e Makarenko (1976) tornam-se imprescindíveis, pois permitem um olhar didático atrativo para as mudanças intrapessoais e interpessoais dos atores escolares.

Em uma analogia com as ideias de Mikhail Bakhtin (2012) e as premissas da Pedagogia da Presença, Costa (2001), observamos que o processo de linguagem assim como a Pedagogia da Presença são fenômenos sociais coletivos e resultantes das interações entre interlocutores inseridos no mesmo contexto afetivo, respeitoso e participativo. Uma relação não abstraída ou isolada do contexto educacional permitirá uma reflexão das ações do docente-discente em prol do alinhamento cotidiano participativo e consolidado. Outra abordagem sobre a Pedagogia da Presença Costa (2001), relaciona-se com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, 1981. Um livro com conhecimentos solidários, dialógico e com foco na humanidade. Em vista disso, assim como as ideias de Freire está a Pedagogia da Presença, que descreve e desenvolve uma luta pela humanização coletiva nas escolas integrais. O foco é desenvolver uma reflexão pessoal de um “ser para si”. Assim como na obra: A Pedagogia da Presença objetiva dialogar uma comunhão coletiva respeitosa no ambiente escolar, oportunizando momentos de um

pensamento dialético no mundo estudantil, um mundo simbiótico entre as ações afetivas e empenhadas nas boas relações socioemocionais da comunidade estudantil. O docente deve sensibilizar seus alunos ao engajamento coletivo em benefício da conscientização das ações cidadãs. Outra comparação com a obra de Freire (1981) é que, a Pedagogia da Presença permite a criatividade dos alunos, a proatividade e o estímulo a reflexão crítica construtiva dos alunos no processo ensino aprendizagem. Sendo assim as ideias da Pedagogia da Presença também são revolucionárias e imprescindíveis para o desenvolvimento da formação integral dos alunos protagonistas.

Destacamos aqui as citações e imperiosas contribuições de Antônio Carlos Gomes da Costa (2001) no crescimento da Pedagogia da Presença nos currículos escolares das escolas integrais brasileiras, pois sua dedicação ao ensino consolidou uma visão revolucionária do protagonismo juvenil entre nossos futuros cidadãos. Pedagogo, nasceu em Belo Horizonte e dedicou sua vida à promoção e defesa dos direitos da população infanto-juvenil. Foi professor no ensino supletivo, fundamental e médio, dirigiu a escola da Febem e participou do grupo que redigiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), atuando, inclusive, para sua aprovação pelo Congresso Nacional. Segundo afirmou em várias entrevistas, este foi seu maior feito como educador. Antônio Carlos foi oficial de projetos do Unicef e consultor da Unesco e Organização Internacional do Trabalho. Autor de vários livros voltados para educadores, Protagonismo Juvenil é o mais conhecido deles, também escreveu livros e artigos sobre direitos da população infanto-juvenil e, em 1998, ganhou o Prêmio Nacional de Direitos Humanos. Para o professor a participação estudantil nasce da conscientização dos jovens acerca de suas garantias e deveres como membros sociais. Entretanto, para Costa (2001), a Presença é uma ferramenta para ampliar e evoluir o mundo acadêmico e socioemocional dos alunos de forma democrática. O estímulo ao protagonismo estudantil gera uma ambientação de pertencimento dos jovens nas decisões coletivas da escola e, com isso proporcionando o desabrochar do Projeto de Vida dos futuros cidadãos.

André (1995) enfatiza a etnografia da prática escolar e foca no cotidiano escolar como ferramenta de repensar o fazer pedagógico, o que compreendemos como inevitável uma comunicação recíproca entre os membros da comunidade escolar e seus colaboradores externo. Desta maneira, Antunes (2002), por sua vez, leva em conta as boas práticas pedagógicas do ensino em fomento às demandas e necessidades dos alunos, o que assegura em suas ideias práticas escolares eficazes e estratégicas executáveis nas salas de aula. A própria Pedagogia da Presença articula ações didáticas criativas e planejadas entre professor e aluno.

Segundo Aranha (1996), por sua vez, contextualizar é imprescindível entre educação e

poder, pois, fundamenta a educação como um espaço que permeia todas as relações sociais dos alunos. Garantindo com isso um fazer pedagógico da Presença através de relações de valor entre seus principais atores escolares (professor e alunos) e, suas concepções didáticas entre simbiose da natureza humana, conhecimentos e valores são caminhos fundamentais para a formação integral dos alunos. Nessa perspectiva, Rubem (2000), vê a educação como um ato de amor, relacionado às relações aos 4 pilares da educação (saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber conviver). Como se depreende do tema da pesquisa, pois a Pedagogia da Presença e suas práticas exitosas na escola integral Craveiro Costa é um ato de amor ao aprendizado significativo dos alunos.

Para Amaral (1997), vejo uma relação com a Pedagogia da Presença e sua obra em cuidar das crianças e adolescentes evitando que ocorra o cinismo da assistência educacional, pois a maior preocupação é evitar o desamparo da Presença com os alunos por parte dos professores. Sabemos que os discursos são inúmeros, mas a Presença educacional do professor deve ser verdadeira, profissional e ética.

Segundo Uchôa (2022), é imprescindível apagar a neutralidade dos alunos no processo de ensinagem, pois isso garante uma reflexão pós-crítica e pós-estruturalista e, focando no conhecimento como algo presentemente interativo dentro do espaço escolar.

Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou; Alves, 2003, p. 15), dentro ou fora da sala de aula. Trata-se de um processo interativo, dialógico e participativo, como campo propício às metodologias ativas (Silveira; Ribeiro, 2005), ancorados na Teoria da Educação de Paulo Freire.

A proposta acima deve somar com a parte diversificada do currículo, ou seja, com as propostas das eletivas, rotas propedêuticas e do pós-médio, mesclando-os. O que será possível favorecer o desabrochar das habilidades socioemocionais de cada um com objetivos no desenvolvimento integral do cidadão, delineando os alunos para seus direitos e deveres da Constituição CF/1988. Para isso, necessita-se antes de tudo, sensibilização dos envolvidos na valorização da Pedagogia da Presença e de suas premissas na qualidade social da escola.

Segundo Costa (2001), a Pedagogia da Presença, enquanto teoria que implica os fins e os meios de uma modalidade de ação educativa, se propõe a viabilizar este paradigma emancipador, através de uma correta articulação do seu ferramental teórico com propostas concretas de organização das atividades.

A pedagogia da presença representa um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre o educador e educando, tendo como base a influência construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens. (Costa, 2001, p. 21).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

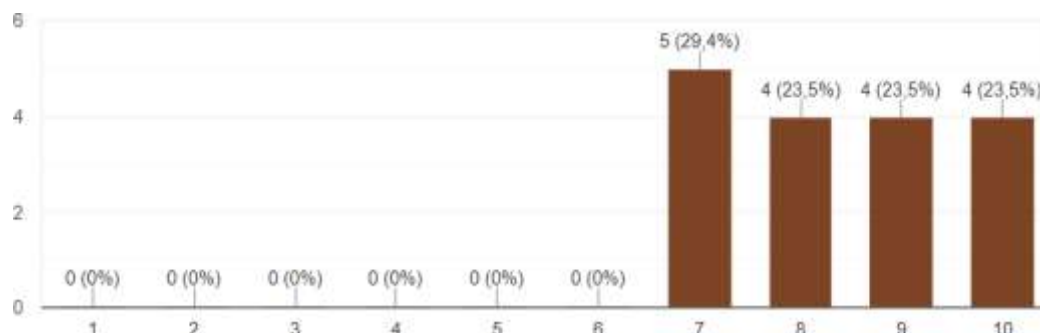
A pesquisa levou em consideração as premissas da Pedagogia da Presença dentro dos métodos de ensinagem abordados no processo de formação discente dos alunos da escola integral, o estudo da proposta de ensino da referida unidade escolar e análise dos métodos de ensino e práticas exitosas realizadas na escola e a realidade dos alunos dentro tanto na parte diversificada dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e na Formação Geral Básica (FGB).

A abordagem metodológica consiste em uma pesquisa do tipo observador-narrador de aspecto qualitativo através de questionários que serão utilizadas para subtrair dados dos professores e equipe escolar, bem como alunos e famílias envolvidas, além de rodas de conversas sobre as relações interpessoais professor-aluno e seus vínculos de convivência, consistindo em analisar as práticas da Pedagogia da Presença realizadas no chão da escola. Para tanto, observou-se nas práticas metodológicas, atividades curriculares e extracurriculares, da Escola Integral Craveiro Costa as premissas da Pedagogia da Presença. A abordagem qualitativa busca conhecer e caracterizar as práticas exitosas que funcionam no cotidiano da unidade escolar, nas três séries do ensino médio. Para isso foram realizadas ações de observação dos métodos trabalhados pelos professores voltados para a Pedagogia da Presença, roda de conversa e aplicações de questionários para a comunidade escolar como forma de averiguar a aceitação ou rejeição da presença no decorrer da vida estudantil na Escola Integral Craveiro Costa, bem como sua relevância na formação de futuros cidadãos.

Dentre as principais observações alegadas até o momento, podemos destacar que as práticas metodológicas realizadas na Escola Integral Craveiro Costa ocorrem através de fenômenos sociais coletivos e da reflexão das ações docentes e discentes em prol da consolidação das habilidades socioemocionais, as quais corroboram para um ensino de excelência, otimizando assim a formação integral do aluno. Aqui destacam-se o processo de acolhida diária dos alunos, tutoria, clubes de protagonismo e estudo orientado. A pesquisa qualitativa, através da resolução de questionário, ainda está em andamento, porém uma análise preliminar dos primeiros questionários, aplicados no início dessa pesquisa, via google forms,

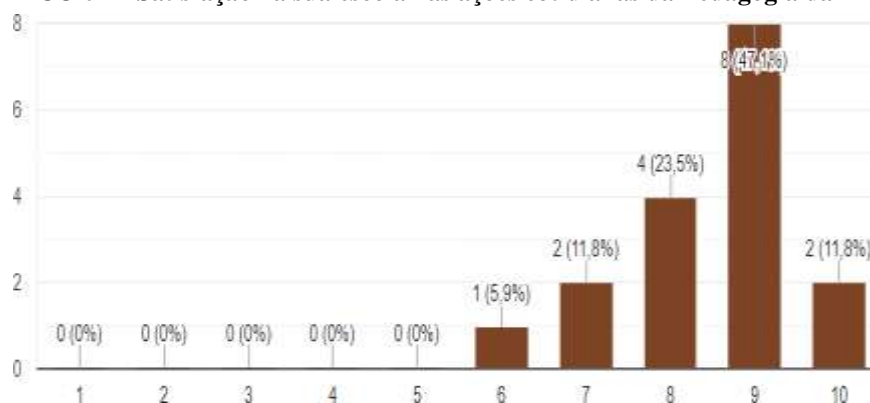
entre discentes e docentes nos mostra que a média do nível de satisfação com a Pedagogia da Presença é de 8,5, numa escala de 0 a 10.

GRÁFICO 01 - Satisfação sobre a pedagogia da presença em sua escola



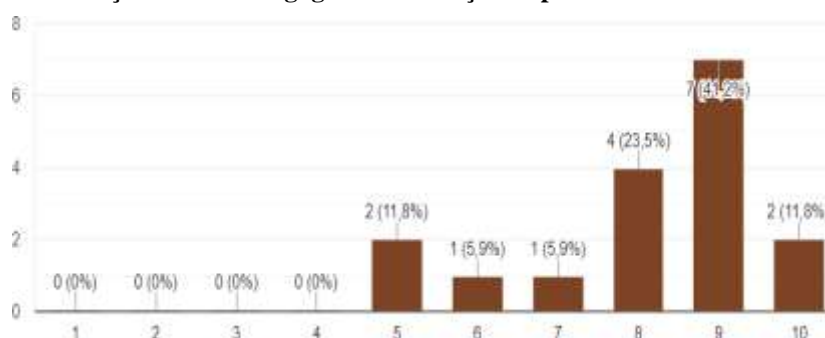
Fonte: dados da pesquisa.

GRÁFICO 02 – Satisfação na sua escola nas ações cotidianas da Pedagogia da Presença.



Fonte: dados da pesquisa.

GRÁFICO 03 – Satisfação com a Pedagogia da Presença dos professores na vida estudantil dos alunos



Fonte: dados da pesquisa.

Creemos que as ações de tutoria dos professores são os fatores primordiais para alcançar um nível tão positivo na escala de cumprimento das ações didáticas, pois é visível a atenção dos professores de forma positiva na transformação de atitudes desencontradas de alguns alunos em atitudes coletivas de bem viver na escola. Consequentemente, a tutoria visa trabalhar o comportamento, as escolhas e as orientações mais assertivas na vida estudantil e do mundo do trabalho dos discentes.

Observamos também outras práticas exitosas na Pedagogia da presença que ocorrem

cotidianamente na escola como rodas de conversa, eventos com Jovem Café realizado no mês de outubro de 2024 na própria escola Craveiro Costa o qual propunha-se a compartilhar boas experiências docentes, discentes e de gestão entre as escolas integrais do município de Cruzeiro do Sul.

O evento possibilitou o desenvolvimento integral dos alunos em suas dimensões, culturais, sociais, cidadãs, pessoal e intelectual. Os participantes foram convidados a apresentarem suas práticas exitosas voltadas para as melhorias do desempenho estudantil, controle do fluxo escolar e de aspectos comuns dentro da fragilidade social dos bairros adjacentes próximos da comunidade escolar. Esse encontro estudantil compartilhou projetos específicos entre as escolas demonstrando uma verdadeira ação da Pedagogia da Presença no dia a dia dos alunos das integrais.

Na visão dos alunos a comunicação é imprescindível para a troca de experiências, compreendida como um fazer discente com a construção presente no tempo de fala dos grupos. Os próprios alunos demonstraram um saber construtivo em comunhão e harmônico com as diretrizes da Pedagogia da Presença. Os protagonistas presentes da escola frisaram que o diálogo deve ser comunicativo, democrático, autônomo, estimulantes e transformador.

Outra ação experimental exitosa dentro da escola Craveiro Costa é o concurso Jovem Senador no qual a escola participa há vários anos e, com isso, busca habilitar seus alunos aos regulamentos do Programa todos os anos. Regulamentos que garantem uma vivência parlamentar em Brasília e, tudo por intermédio da simulação das funções de um senador ou senadora brasileira. Esse concurso objetiva incentivar processos de leitura e escrita dos estudantes através de uma formação reflexiva, política, democrática e promovido pelo Senado Federal, tem como objetivo incentivar a reflexão dos estudantes sobre política, democracia e cidadania, além de proporcionar o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do poder legislativo brasileiro. Na última edição concurso, em 2024, a escola conquistou mais uma vez o título de Jovem Senador entre todas as escolas do estado do Acre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações mais relevantes dizem respeito aos vínculos mútuos entre os estudantes e educadores através de práticas exitosas da boa presença em todas os ambientes da escola, favorecendo assim a diminuição da evasão, aumento do rendimento, desenvolvimento do protagonismo e das habilidades sócio emocionais entre todos que compõe a escola de tempo integral.

Com base na vivência, relatos e pesquisa via *google form* percebe-se uma apropriação coletiva dos conhecimentos presentes no ensino integral em relação as práticas exitosas fundamentadas na Pedagogia da Presença, a qual tem grande influência na formação acadêmica do futuro cidadão no mercado de trabalho, nas relações humanas e democrática dentro ou fora da escola de ensino integral. Tal proposta confere momentos de centralidade ao aluno. Uma centralidade significativa e baseada nas dimensões presentes no projeto pedagógico das escolas (práticas educativas exitosas, currículo, atores educativos, espaço físico e carga horária). Uma presente construção do fazer humano através dos processos avaliativos e contextualizados para o mundo do trabalho dos alunos. Com uma visão dentro dos interesses dos alunos e sua coletividade social, as escolas através de seu corpo docente desenvolvem experiências educativas múltiplas e, conseqüentemente, capazes de atender as expectativas das orientações do currículo.

Tais resultados confirmam que as relações sociais desenvolvidas com base nas premissas da Pedagogia da Presença são do conhecimento dos docentes e que suas participações acontecem no contexto da comunidade escolar. Buscamos com esse estudo contribuir para fortalecer vínculos mútuos entre os estudantes e educadores através de práticas exitosas da boa presença em todos os ambientes da escola, favorecendo assim a diminuição da evasão, aumento do rendimento escolar e melhorando as relações socioemocionais entre todos que compõe a escola de tempo integral Craveiro Costa. Este estudo possibilitou uma coleta de dados imprescindíveis para garantir estudos futuros destinados ao ensino integral dos alunos pois observamos um aumento de aprendizado, maior chance do aluno em tempo integral concluir a educação básica, além de benefícios sócios ecomocionais na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: São Paulo, 2000.

AMARAL, Rosali Maria Sodré. **Infância e Estado**: a canção de ninar para a criança não dormir na rua. CED/UFPA, 1997, mimeo.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**. Novas maneiras de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed., São Paulo, Moderna, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRAZELTON, T. Berry; GRENSPAN, Stanley. I. **As necessidades essenciais das crianças**: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da, **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte : Modus Faciendi, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MAKARENKO, Anton. **Poemas Pedagógicos**. [S. l.]: Horizonte, 1976.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

UCHÔA, Jose Mauro Souza. Concepções sobre sequência didática: contribuições para produção e aplicação no ensino de línguas. *In*: UCHÔA, J. M. S.; BEZERRA, M. I. S.; PINTO, M. D. S. (org.). **Caminhos investigativos**: o ensino em foco. Curitiba: CRV, 2019. v. 2.

METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE ESPANHOL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM CRUZEIRO DO SUL-AC

Elias Souza Silva
José Ivo Peres Galvão
Maria das Graças da Silva Reis

RESUMO

Este artigo tem como objetivo examinar quais as metodologias são aplicadas por uma professora de língua espanhola em uma escola de ensino médio de Cruzeiro do Sul - Ac. Neste estudo, exploramos diversos aspectos, incluindo a implementação das metodologias em sala de aula e seu impacto no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Com base teórica, analisamos como ocorre a aquisição de uma nova língua e as razões que nos ajudam a compreender melhor esse processo. Realizamos uma pesquisa nas turmas do segundo ano do ensino médio, entrevistando a professora que leciona espanhol no turno da manhã, além de dois alunos, um do segundo ano A e outro do segundo ano D, para enriquecer nossos resultados. Nessa pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, aproveitando as oportunidades de analisar as percepções expressas pela professora e pelos alunos. Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma revisão teórica sobre estratégias pedagógicas para o ensino de línguas, com referências de autores como Mitchell e Myles (1998), Sanchez (2000) e Skinner (1967). Em seguida, conduzimos uma análise das metodologias de aprendizagem, baseando nossa discussão em Rampazzo (2002), Valente, Almeida e Geraldini (2017), Cortelazzo *et al.* (2018). Essas discussões foram fundamentais para entendermos a importância da utilização das metodologias de aprendizagem para o ensino de língua espanhola. E nas entrevistas com a professora e os alunos, ficou claro a relevância do aprendizado do espanhol não apenas como uma competência linguística, mas também como uma maneira de aprimorar a compreensão cultural e facilitar a interação em um contexto globalizado.

Palavras-chave: educação; ensino; metodologias; língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

Geograficamente, vivemos em um país que faz fronteira com sete nações falantes do espanhol: Entre eles, temos o Peru e a Bolívia, que estão na fronteira sul do estado do Acre e que de certa forma, participam da história e do desenvolvimento local. Considerando essa proximidade, acreditamos que é importante que tenhamos contato com a língua espanhola desde os anos iniciais de forma que nos possibilite uma melhor relação com os latinos que transitam nesta região.

No contexto sul-americano, o Brasil é o único país da América do Sul que seus falantes usam a língua portuguesa, enquanto os demais usam a língua espanhola. Entretanto, peruanos e bolivianos interagem com frequência com o povo acreano devido à proximidade geográfica

e, a partir desse fluxo fronteiriço e o trânsito de mercadorias, alimenta-se o turismo, o comércio e o intercâmbio cultural entre o Brasil e estas nações de língua espanhola.

Considerando essa proximidade e o fluxo de falantes de língua espanhola e a influência dessa língua na composição das memórias, das histórias locais e na formação da sociedade acreana, o intuito deste estudo é investigar os procedimentos metodológicos que os professores utilizam no processo ensino aprendizagem no ensino médio na área de língua espanhol, levando em conta que esta pesquisa tem como questão problema: quais os procedimentos metodológicos utilizados por uma professora no ensino de língua espanhola no ensino médio em Cruzeiro do Sul- Ac?

Esta investigação é de natureza qualitativa, visto as possibilidades de analisar as falas da professora e dos alunos. Segundo Neves (1996, p. 1) quando se trata de uma pesquisa qualitativa estamos falando de um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada que nos guiou na busca do objetivo e de respostas para o problema da investigação.

No decorrer deste trabalho, abordamos alguns pontos: como as metodologias são aplicadas na sala de aula, como elas contribuem no processo de aquisição da língua estrangeira. e, a partir do embasamento teórico, buscamos mostrar como ocorre o processo de aquisição de uma nova língua e as justificativas que nos auxiliam a interpretar melhor esse procedimento.

Essa pesquisa é importante, pois nos oferece subsídios para compreender qual a metodologia mais adequada para conduzir os alunos até a aprendizagem. Isso porque na formação dos novos profissionais, precisa-se de ter um ganho de experiências práticas, através de pesquisas e observações de campo, para enriquecer o profissional de modo a contribuir com seu desempenho como professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendizagem de uma língua estrangeira e as metodologias de ensino

A aquisição de uma segunda língua talvez não seja um processo simples, ela pode ser o resultado da soma de diversos fatores. Entre eles podem estar os vários métodos que foram desenvolvidos sobre o ensino.

Ao longo da história, vários estudiosos tentaram mostrar como ocorre o processo de

obtenção de uma língua estrangeira. Mitchell e Myles (1998, p. 2), por exemplo, nos mostram que existem duas justificativas que nos auxiliam a interpretar melhor esse procedimento:

[...] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois, se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2.

A primeira justificativa significa que o estudo sobre a aprendizagem e a linguagem, por si só, é valioso porque nos ajuda a desvendar aspectos fundamentais da natureza humana. Aprender mais sobre a linguagem e como ela é adquirida nos leva a compreender melhor a forma como nos comunicamos e como aprendemos, não apenas em termos linguísticos, mas também em termos cognitivos e sociais. Isso amplia nossa visão sobre o funcionamento da mente humana e sobre como interagimos no mundo.

A segunda justificativa é muito interessante pois, ao entendermos esses métodos de docência, conseguiremos observar quais as dificuldades reais dos discentes e o porquê da dificuldade de aprender o espanhol. Ao entender melhor os mecanismos por trás do processo de aprendizagem, a inclusão de aspectos como estratégias de ensino, fatores motivacionais e diferenças individuais, por exemplo, podemos identificar as razões para o sucesso ou fracasso dos aprendizes de uma segunda língua (L2). Sem dúvida, a profundidade de nossa compreensão nesta área é valiosa porque nos ajuda a entender melhor a natureza da linguagem, o aprendizado humano e a comunicação.

Uma teoria que teve grande impacto no ensino de língua foi o Behaviorismo (Skinner, 1967), essa teoria tinha como pressuposto que a aprendizagem geral era uma questão de formação de hábitos, ou seja, a aprendizagem era algo observável, sendo assim a língua era um comportamento que se poderia observar.

Um comportamento observável, descrito em termos da contingência de reforço. Enquadrada nestes termos, a aprendizagem da linguagem seria, por assim dizer, fator de exposição ao meio, e decorrente de mecanismos comportamentais. Ou seja, aprender uma língua não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, já que se trata de acúmulos de “comportamentos verbais” (Bandini; De Rose, 2007, p. 18- 28).

Skinner (1967) fez experimentos mostrando como os animais que ele treinou foram condicionados a saberem o horário da alimentação e as outras atividades que eles deveriam fazer. Ele sugere aplicar esse conhecimento no ensino. Portanto, se trabalharmos a partir da perspectiva de Skinner o processo de ensino seria: o professor dar o estímulo ao aluno e incentivá-lo, dar o material e uma recompensa no final para os que fizessem as atividades

corretas, e aqueles que não fizessem, teriam como recompensa, uma punição. Segundo ele, esse método é conhecido como condicionamento operante.

Um operante é uma classe, da qual uma resposta é uma instância ou membro. [...] É sempre uma resposta à qual um reforço é contingente, mas é contingente às propriedades que definem a pertinência a um operante. Assim, um conjunto de contingências define um operante (Skinner, 1967, p. 131).

Olhando os conhecimentos apresentados por Skinner, será que somente o método da repetição no ensino de língua estrangeira seria o suficiente? Talvez sim, talvez não. Talvez sim, porque aprender a pronúncia, eu como aluno do ensino médio, era notável que os alunos aprendiam melhor quando o professor falava e os alunos repetiam a palavra para aprender a pronunciar corretamente algumas palavras, visto que o alfabeto de língua espanhola tem suas pronúncias diferentes do de língua portuguesa.

Outro método que pode ser usado no ensino de língua é o Método Nocional-Funcional:

Se começa a ter em conta as necessidades dos alunos. Estas necessidades se analisam em termos de necessidades de comunicação por parte do aluno/aprendiz. Em consequência, a prioridade nos critérios de seleção dos objetivos se translada do habitual campo gramatical ao funcional (Sanchez, 2000, p. 185).

Sanchez fala sobre mudar o foco da instrução da linguagem para longe dos requisitos gramaticais e em direção às necessidades funcionais dos alunos. Pois, o ensino da língua tradicional muitas vezes se concentra no estudo de estruturas gramaticais, vocabulário e regras linguísticas. No entanto, essa abordagem nem sempre atende às necessidades práticas de comunicação dos alunos em situações reais. De acordo com Sanchez, uma vez que as necessidades dos alunos são levadas em consideração, o foco da instrução muda para a funcionalidade da língua, ou mais especificamente, para o seu uso prático e comunicativo em situações do mundo real.

Considerando estes aspectos, apresentamos algumas alternativas metodológicas que podem ser utilizadas por professores no processo pedagógico, em qualquer área de estudo.

METODOLOGIAS ATIVAS

Rampazzo (2002, p. 13) esclarece que na contemporaneidade a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”.

As metodologias desempenham papel vital no ensino do espanhol, porque determinam a

forma como os alunos são expostos e assimilam o conteúdo. Intervenções podem tornar a aprendizagem mais ativa, prática e adaptadas a necessidades únicas de cada aluno, levando a uma melhor proficiência linguística. Assim, acreditamos que pesquisas nessa área podem oferecer informações esclarecedoras que melhorarão a aprendizagem da língua espanhola pelos alunos.

Nesse sentido, entende-se por metodologias ativas “[...] práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” (Valente, 2018, p. 26) que colocam os alunos no centro do processo de aprendizado, diferentemente do ensino tradicional, que é muitas vezes mais expositivo e focado na figura do professor numa espécie de fonte principal de conhecimento. Valente, Almeida e Geraldini (2017) conceituam as metodologias ativas da seguinte forma:

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 464).

Levando para o ensino de espanhol, essas estratégias citadas possibilitam a criação de oportunidades de aprendizagem em que os alunos assumam um papel ativo na aquisição de outra língua, envolvendo-se mais e participando em atividades que os ajudem a estabelecer ligações com o contexto, a desenvolver estratégias de pensamento e a construir conhecimento significativo no seu processo de conhecimento.

Através do que foi mostrado, vejamos dois (02) métodos de ensino que são conexos às metodologias ativas e que podem ser de fundamental importância no processo de ensino de língua espanhola.

Método 1: sala de aula invertida

Esse método é uma abordagem pedagógica na qual os alunos estudam o conteúdo fora da sala de aula, muitas vezes por meio de vídeos, leituras ou outras atividades, e depois usam o tempo da sala de aula para interagir, discutir e aplicar o que aprenderam.

Sobre esse método, Cortelazzo *et al.* (2018, p. 81) esclarece:

O foco deve estar completamente centrado nas interações que ocorrem nos momentos presenciais, ou seja, na sala de aula! É aí que o professor deve ter a sensibilidade para compreender as deficiências ou os gaps na aprendizagem dos estudantes e reforçar, complementar, motivar e ligar conteúdos que os sensibilizem a ponto de compreenderem completamente o tema.

No que se refere ao ensino de língua espanhola, esse método pode ser bastante útil, pois

o aluno poderá dedicar o seu tempo em casa para estudar os materiais que o professor indicou como: vídeo aula, músicas, atividades sobre regras e estruturas gramaticais específicas do espanhol. Para garantir o aprendizado, o professor pode orientar o aluno a elaborar um cronograma de estudo onde o discente é quem faz o seu próprio tempo. Logo, se o método for levado a sério, pode ser de grande proveito para a aprendizagem discente e, se houver dúvida, surge a figura do professor o qual utilizará o tempo de sala de aula para sanar os problemas remanescentes ou aprofundar conceitos e definições. Assim, a responsabilidade não será apenas do professor, o aluno também é responsável pela sua aprendizagem.

[...] a mudança cultural de professores, alunos e pais para aceitar a nova proposta; a escolha de bons materiais, vídeos e atividades para uma aprendizagem preliminar; e um bom acompanhamento do ritmo de cada aluno, para desenhar as técnicas mais adequadas nos momentos presenciais (Bacich; Moran , 2018, p. 58).

O principal benefício desse método é a interação entre os alunos e o docente em sala de aula, esse diálogo é importante para a resolução de dúvidas que possam surgir. Nesse método o professor pode perceber os níveis de dificuldade de cada aluno. Fazendo um acompanhamento individual, ele pode fazer com que os alunos aprendam o espanhol a partir de adaptações para cada situação específica e, desta forma, busca garanti que eles compreendam as temáticas indicadas e garantam uma aprendizagem mais significativa.

Método 2: filmes

Os filmes podem ajudar com a aprendizagem da língua espanhola de várias maneiras. Eles fornecem exposição à pronúncia, vocabulário e gramática natural, bem como o contexto cultural. A respeito dessa metodologia de ensino. Cortelazzo *et al.* (2018, p. 34) descreve o seguinte:

Os filmes podem ser utilizados em parte ou no todo, em películas de curta ou longa duração. Sua utilização tira o aluno da sala de aula e o transporta para o mundo real ou virtual, na mesma ou em outra época. Para ter eficácia, o uso de filmes deve ser seguido pela aplicação de questionário que direcione as questões para os aspectos que o professor acredita terem sido abordados e como foram assimilados, processados e interpretados.

Nesse sentido, o professor tem inúmeras possibilidades de avaliar o desempenho do aluno, como: testando suas habilidades de compreensão auditiva, fazendo anotações de novas palavras e expressões desconhecidas, discutindo sobre o conteúdo do filme em espanhol, fazendo com que eles pratiquem a expressão oral. Eventualmente, o professor também pode desafiá-los a assistirem sem legenda para testar suas habilidades de compreensão

É importante que o docente coloque filmes com legendas em português, pois como os alunos ainda estão entrando em contato com o espanhol recentemente, muitas palavras eles não entenderão e a legenda ajudará bastante nessa questão. Esse método faz com que o aprendizado seja mais divertido e envolvente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a coleta dos dados o próximo passo essencial no processo da pesquisa é a fase de análise de dados. O pesquisador examina e interpreta as informações que foram captadas. Essa fase envolve a revisão das respostas, declarações ou dados coletados durante a coleta, a fim de procurar padrões, tendências, relacionamentos ou percepções que possam fornecer respostas às questões de pesquisa ou aos objetivos do estudo.

Na interpretação das informações coletadas para este trabalho, utilizamos a abordagem da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. A análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977, p. 31) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Conforme evidenciado ao longo deste estudo, abordar as metodologias de ensino do espanhol é fundamental para aprimorar as práticas dos profissionais no ambiente educacional. A importância das metodologias utilizadas pelos professores de espanhol é evidenciada em diversos estudos, como foi mostrado ao longo deste trabalho. As metodologias ativas, por exemplo, são destacadas como práticas pedagógicas fundamentais para o ensino da língua espanhola, promovendo a aprendizagem significativa e a formação integral dos alunos. Portanto, para manter a privacidade dos entrevistados usaremos os seguintes termos: professora, aluna e aluno. Eles são estudantes do ensino médio do segundo ano. Um é da sala A e o outro é da sala D.

De início, fizemos uma breve sondagem do histórico profissional da professora, lhe perguntando se antes de ministrar aulas de espanhol ela já tinha trabalhado com outras disciplinas ou outras etapas da educação básica. Ela relata:

Antes de trabalhar com espanhol eu trabalhei como professora de português e professora de inglês. Trabalhei também com o programa ALFA 100, que era um programa de alfabetização de jovens e adultos. (professora)

Esta fala resume brevemente as experiências profissionais da professora, evidenciando-se aspectos relevantes para o contexto da pesquisa. A professora discute sua carreira profissional, mencionando suas experiências anteriores como professora de português e inglês. Isso sugere que ela possui uma sólida base em educação linguística e experiência diversificada no ensino de idiomas.

Quando perguntada se as metodologias são diferenciadas para outras disciplinas ela respondeu o seguinte:

Sim, na questão do português a gente trabalha mais gramática. Agora, em relação ao espanhol eu não procuro trabalhar muito questões de gramática, né, eu procuro envolver os alunos no conteúdo assim mais do cotidiano para que eles aprendam um pouco sobre a cultura espanhola, né. E através desse aprendizado eles possam ter mais contato com a língua através de notícias, através de outros gêneros textuais. (professora).

Essa resposta indica a utilização de uma metodologia diferenciada para o ensino de espanhol em comparação ao ensino de português. Enquanto no ensino de português há um foco maior na gramática, no ensino de espanhol, a professora busca envolver os alunos no conteúdo do cotidiano e na cultura espanhola, proporcionando-lhes contato com a língua através de notícias e outros gêneros textuais. Partindo desse princípio de metodologias, perguntamos à professora se ela através do ponto de vista metodológico conseguia identificar as metodologias que são consideradas tradicionais e as consideradas ativas. Ela respondeu da seguinte maneira:

Bom, eu acho que uma metodologia tradicional é quando o professor explica muita gramática, ele passa muito texto pro aluno ficar lendo, né. E eu acho assim que uma aula mais dinâmica é uma aula que envolva jogos, atividades que envolvam mesmo os alunos que eles tenham vontade de participar na sala de aula. (professora)

A resposta da professora mostra uma compreensão básica das diferenças entre metodologias tradicionais e ativas. Ela associa a metodologia tradicional à explicação da gramática e à leitura de textos extensos, enquanto associa metodologia ativa como uma aula mais dinâmica como aquela que envolve jogos e atividades que incentivam a participação dos alunos. No entanto, a distinção entre metodologias tradicionais e ativas é mais complexa e envolve uma variedade de abordagens e técnicas. Enquanto o método tradicional de ensino é centrado no professor (Haddad et al., 1993; Mezzari, 2011; Stacciarini; Esperidião, 1999; Pereira, 2003) o qual é o sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo o aluno sujeito passivo (Chemello; Manfro; Machado, 2009; Kodjaoglanian et al.2003). Por outro lado, as metodologias ativas, como vimos, enfatizam a participação dos alunos, o envolvimento ativo e a construção do conhecimento através da prática e da experiência. Assim, embora a resposta da professora capture alguns aspectos das metodologias tradicionais e ativas, ela poderia se

beneficiar de uma exploração mais aprofundada das características e princípios subjacentes a cada uma delas. Ao ser questionada se o ensino de espanhol apresentar melhores resultados para os alunos com metodologias individuais ou coletivas a professora respondeu o seguinte:

Eu acho, na minha opinião, acho que quando os alunos fazem atividades em grupo eles se desenvolvem mais, né, são mais cabeças pensando então eles aprendem mais entre si. (professora)

A resposta da professora parece ser uma opinião baseada em sua experiência pessoal, o que é válido até certo ponto. No entanto, ela não oferece uma justificativa fundamentada ou evidências empíricas para apoiar sua afirmação. Além disso, a eficácia das metodologias individuais versus coletivas pode variar dependendo de diversos fatores, como o perfil dos alunos, o conteúdo específico que está sendo ensinado e o estilo de ensino do professor. Portanto, uma resposta mais completa e crítica poderia incluir uma discussão sobre as vantagens e desvantagens de ambos os tipos de metodologias, bem como a consideração de como adaptar a abordagem de ensino às necessidades e características dos alunos em questão. Ao ser questionada se a escola disponibiliza recursos didáticos para o ensino da língua espanhola, ela disse:

Bom, a gente não tem livro pra ensinar. E a gente tem que tá baseado no plano de curso, pega os conteúdos do plano de curso e a gente vai montar nossa sequência didática, pesquisando dados, pesquisando material na Internet. Então, os Tablets que os alunos receberam do governo eles ajudam muito porque o professor elabora a aula, produz os slides e manda para os alunos e durante a aula os alunos vão acompanhando pelo Tablet o conteúdo já que não tem livro didático, né. Então o professor a partir do plano de curso, é no plano de curso que tem o conteúdo que deve ser aplicado, então a partir daí o professor elabora exercícios, avaliações e entre outras atividades que são trabalhadas na sala. Então, infelizmente nós não temos livros didáticos pra que os alunos possam ler mais. Questão assim de conteúdo nos livros, por exemplo nos livros físicos, não tem essa questão de livros e eles trabalham tudo pelo Tablet ou pelo celular. O professor elabora a aula, o slide com o conteúdo que vai ser aplicado naquela aula e eles vão acompanhando. (professora)

A professora destaca os desafios enfrentados pela escola devido à falta de recursos tradicionais para o ensino da língua espanhola, como por exemplo, livros didáticos. Ela explica que, em vez disso, os professores precisam basear seu ensino no plano de curso e buscar materiais e recursos online para elaborar suas aulas., ela também menciona que o uso de tablets fornecidos pelo governo como uma ferramenta importante para facilitar o processo de ensino, permitindo que os alunos acompanhem o conteúdo das aulas por meio de slides preparados pelos professores.

Embora a falta de livros didáticos possa representar um desafio, a resposta da professora indica a escolha por uma abordagem adaptativa e criativa para contornar essa limitação, aproveitando recursos tecnológicos disponíveis.

A professora ao ser perguntada se ela construiu algum recurso didático além dos disponíveis pela escola, ela respondeu:

Nós juntamente com os alunos da residência pedagógica (UFAC) nós estamos elaborando uma apostila, então a gente ainda não tem um material pronto que a gente produziu, mas a gente tá produzindo para que no ano que vem os alunos já possam estar trabalhando com essa apostila baseada em cima dos conteúdos do plano de curso que é fornecido pela secretaria do estado de educação. (professora).

A resposta da professora demonstra um esforço colaborativo entre ela e os alunos da residência pedagógica da Ufac para desenvolver recursos didáticos adicionais. O fato de estarem elaborando uma apostila baseada no conteúdo do plano de curso fornecido pela secretaria de educação indica uma abordagem direcionada para suprir lacunas nos materiais existentes e oferecer aos alunos um recurso mais alinhado com suas necessidades de aprendizagem.

Perguntamos aos alunos se a metodologia utilizada facilita a aprendizagem de língua espanhola, eles responderam:

Acho que sim. A professora até ensina bastante com os recursos que são disponibilizados pela falta deles, e é isso. (Aluno)

Acredito que sim, porque ela busca métodos diferenciados para que a aula fique mais atraente para os alunos. Até porque nem todos os alunos têm acesso a língua espanhola então sim. (Aluna)

Os comentários dos alunos indicam uma percepção geral positiva em relação às metodologias utilizadas pela professora de Espanhol. Eles reconhecem que a professora faz um esforço significativo para ensinar, mesmo com recursos limitados. Isso sugere uma adaptação eficaz, considerando as circunstâncias, já que a professora utiliza os recursos disponíveis da melhor maneira possível para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Além disso, os alunos valorizam a abordagem diferenciada da professora, destacando sua busca por métodos variados para tornar as aulas mais atraentes e acessíveis independentemente do nível de familiaridade com a língua espanhola. Essa flexibilidade demonstra uma preocupação da professora em promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Ao serem perguntados sobre a importância de estudar o espanhol na escola, os alunos e a professora responderam que:

Sim, principalmente aqui pra nossa região que a gente faz fronteira com vários países, principalmente a Bolívia e Peru, e o aluno dentro da sala de aula, ele não conhece apenas gramática, ele conhece a cultura tanto do Peru como da Bolívia. Então, isso aí já ajuda muito, o ensino do espanhol é extremamente importante aqui para nosso estado do Acre. Muitos alunos dizem: "ah eu não vou aprender espanhol porque eu não vou viajar". Mas o professor ele precisa quebrar isso aí, esse pensamento desses alunos e fazer com que ele tenha o gosto de aprender sobre os países que fazem

fronteira aqui com o nosso estado, porque quando eles forem viajar, eles já vão conhecer um pouco sobre a cultura e não vão sentir um impacto muito forte por não saberem o que está acontecendo ali naquele momento. Então, eu sempre procuro mostrar a cultura dos países para os alunos e eles gostam muito, acham bem interessante. (Professora)

Sim, porque é importante estar aprendendo diversas línguas tanto para o aprendizado fora extracurricular quanto para o ensino do dia a dia. (Aluna) Sim, porque a gente faz fronteira com muitos que têm como língua o espanhol, como exemplo a Bolívia, que tá aqui pertinho. Então é sempre bom a gente está aprendendo essas linguagens. Não só o espanhol, mas também outras línguas. (Aluno).

As respostas da professora e dos alunos destacam a importância do estudo do espanhol na escola, especialmente devido à localização geográfica da região, que faz fronteira com países de língua espanhola como a Bolívia e o Peru. A professora enfatiza que o aprendizado do espanhol vai além da gramática, proporcionando aos alunos um entendimento mais amplo da cultura desses países vizinhos. Ela ressalta a importância de quebrar o pensamento de alguns alunos que não veem valor em aprender o idioma justificando que não planejam viajar, enfatizando que o conhecimento da cultura pode ser útil em diversas situações e, inclusive, para evitar impactos negativos ao se encontrar em ambientes onde o espanhol é predominante.

Os alunos corroboram essa visão, destacando a importância de aprender diversas línguas, incluindo o espanhol, tanto para atividades extracurriculares quanto para o cotidiano. Eles reconhecem a relevância do espanhol devido à proximidade com países hispano falantes como a Bolívia, ampliando assim, suas perspectivas sobre a importância do multilinguismo.

Essas respostas demonstram uma conscientização dos sujeitos da pesquisa sobre a importância de aprender o espanhol não apenas como uma habilidade linguística, mas também como uma forma de enriquecer a compreensão cultural e a capacidade de interação em um mundo cada vez mais globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a análise detalhada das metodologias utilizadas no ensino da disciplina de língua espanhola na Escola pública localizada na zona urbana de Cruzeiro do sul, Acre, revelou uma abordagem adaptativa por parte da professora, que busca envolver os alunos no conteúdo cotidiano e na cultura espanhola, mesmo diante de limitações de recursos. A entrevista evidenciou a importância do estudo do espanhol não apenas como uma habilidade linguística, mas também como uma forma de enriquecer a compreensão cultural e promover a interação em um mundo globalizado.

A entrevista semiestruturada proporcionou uma análise detalhada das metodologias

utilizadas no ensino dessa disciplina. A professora possui uma sólida formação em educação linguística, com experiência anterior no ensino de português, inglês e alfabetização de jovens e adultos. Sua abordagem metodológica para o ensino de espanhol difere da abordagem para o ensino de português, com menos foco na gramática e mais na cultura e conteúdo do cotidiano. Ela reconhece a importância das metodologias ativas e tradicionais, embora sua compreensão desses conceitos possa ser aprimorada. A professora valoriza o trabalho em grupo como uma estratégia eficaz de ensino, embora os alunos expressem preferências variadas entre atividades individuais e coletivas. Contudo, a falta de recursos didáticos tradicionais, como livros didáticos, é uma questão enfrentada pela escola, mas a professora e os alunos estão envolvidos na criação de recursos adicionais, como uma apostila baseada no plano de curso.

Os alunos reconhecem os esforços da professora para tornar as aulas atrativas e acessíveis, apesar das limitações de recursos. No entanto, há uma percepção mista sobre a adequação dos recursos didáticos oferecidos pela escola, com uma aluna destacando melhorias enquanto um aluno expressa preocupações com lacunas ainda presentes. Em geral, a entrevista revela uma abordagem adaptativa e criativa por parte da professora, mas também destaca a importância contínua de apoio e recursos adicionais para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo desta pesquisa, foi possível investigar as metodologias empregadas pela professora e avaliar a sua eficácia no processo de ensino e aprendizado. Observou-se também, a relevância da formação metodológica dos professores e a incorporação de recursos tecnológicos no processo de ensino, como por exemplo os tablets. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que as metodologias específicas utilizadas pela professora, aliadas à sua formação e ao uso de recursos tecnológicos, contribuem de maneira significativa para o processo de aquisição da língua espanhola. No entanto, foram identificadas lacunas nos recursos didáticos oferecidos pela escola, o que ressalta a necessidade contínua de apoio e investimento para otimizar essas deficiências no processo de ensino e aprendizagem. Em suma, a pesquisa evidenciou a importância de abordar metodologias de ensino do espanhol para aprimorar as práticas educacionais e promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BANDINI, Carmem Silva Motta; DE ROSE, Júlio César Coelho. Práticas educacionais no Behaviorismo Radical: uma análise da proposta skinneriana de uma educação voltada para a liberdade e a criatividade. *In*: SILVA, W. C. M. P. (org.). **Sobre comportamento e cognição: reflexões teórico-conceituais e implicações para a pesquisa**. Santo André: Esetec, 2007. v. 20. p. 18-28.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHEMELLO, Diego; MANFRÓI, Waldomiro. Carlos; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. O papel do preceptor no ensino médico e o modelo de preceptoria em um minuto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 663-668, out./dez. 2009.

CORTELAZZO A. L. *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

HADDAD, Maria do Carmo Lourenço *et al.* Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 97-112, jul. 1993.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second language learning theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. v. 1, n. 3, 1996.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

SÁNCHEZ, Pérez Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. 2. ed. Madrid: SGEL, S. A., 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Universidade de Brasília, 1967.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian de; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

A ELEIÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES E SEU RESSIGNIFICADO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Dhonatan Feitosa de Souza
Maria das Graças da Silva Reis
José Ivo Peres Galvão

RESUMO

A escolha de diretores escolares ao longo dos tempos tem suscitado muitos debates entre educadores, sociedade civil e política, visto que, existem pensamentos diversos quanto à forma da investidura do cargo ou função de diretor. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trazem o imperativo da gestão democrática e a necessidade de que cada sistema de ensino elabore leis próprias de gestão democrática, devendo os segmentos da comunidade escolar (professores, servidores administrativos, pais e alunos) fazerem parte da Unidade Executora da Escola. O estudo investigativo tem por objetivo analisar a seleção de diretores e seu ressignificado para a gestão democrática, destacando-se o movimento político das escolas públicas ocorrido para diretores eleitos e indicados na rede estadual do município de Cruzeiro do Sul/Acre. Metodologicamente o estudo é de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica e documental. Os resultados indicam, que a escolha de diretores via eleição, oportuniza aos segmentos se manifestarem (votar), criar um ambiente de diálogo e comprometimento dos eleitos, devido a necessidade de apresentarem propostas para o período de trabalho. Considera-se que as eleições trazem mais transparência para as questões administrativas, financeiras, pedagógicas, visando um olhar sobre o processo de ensino que resulte em efetiva aprendizagem escolar dos alunos.

Palavras-chave: gestão escolar; eleição de diretores; democracia.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática é um princípio essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e participativo, onde a cooperação entre todos os membros da comunidade escolar é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e para a melhoria da qualidade da educação. Neste contexto, a eleição dos dirigentes escolares parece ser uma ferramenta decisiva que pode moldar a dinâmica da gestão escolar e influenciar significativamente os processos administrativos e educativos das instituições.

A democratização da gestão educacional pode ser um requisito/instrumento fundamental para garantir uma educação de qualidade. Isso ocorre quando docentes, funcionários, pais, alunos e o sistema educacional se comprometem a participar ativamente do processo. De acordo com Dourado (2013, p. 79), “a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, e requer processos de participação, envolvendo toda a comunidade da escola”.

A aprovação de uma lei parece não ser suficiente, pois requer da comunidade escolar um grau elevado de comprometimento, sendo participativa de fato nas ações da escola.

É importante que o estado assuma a responsabilidade de promover e fortalecer a gestão democrática na educação pública, garantindo as necessidades e aspirações de todos os envolvidos na comunidade educacional, atendendo-as de forma equitativa e justa.

Com propósito de situar melhor o objeto de estudo desta pesquisa que diz respeito às eleições de diretores enquanto instrumento da gestão democrática, é preciso destacarmos que tal processo tomou forma a partir do período de redemocratização do país, no início da década de 1980, percebendo-se no final dessa década e início dos anos de 1990 uma pretensa inconstitucionalidade, gerando-se um não comprometimento com a democracia e práticas de clientelismo.

A eleição de diretores escolares emerge como uma prática essencial para fomentar a democracia educacional nas instituições de ensino. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Brasil (1996):

Art.14. § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

- I. professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;
- II. demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na;
- III. estudantes;
- IV. pais ou responsáveis;
- V. membros da comunidade local.

Diante dessa perspectiva, é essencial destacar que a implementação da seleção para ocupar esse cargo deve ocorrer por meio de um processo seletivo democrático, a partir de leis próprias dos sistemas de ensino básico, tendo como referência a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; pois essa é a forma mais viável de assegurar a participação da comunidade educacional.

Borghetti (2000) situa a gestão democrática como um processo que vislumbra o alcance da democracia, garantindo aos usuários da escola espaço para o debate e trabalho coletivo, onde todos possam usufruir de direitos e deveres, respeitando o lugar do outro e aceitando as divergências existentes, pois isso faz com que o trabalho da gestão seja dinâmico – aspecto esse de suma importância.

Nesse sentido, elegeu-se como questão norteadora para esta pesquisa a seguinte problemática: De que maneira a eleição de diretores vem se construindo como elemento da gestão democrática e como se dá esse movimento político para eleição e indicação nas escolas estaduais de Cruzeiro do Sul- Acre? Considerando a questão norteadora, apresentamos o

objetivo da investigação: Analisar o processo de eleição de diretores enquanto instrumento da gestão democrática, destacando-se o movimento político ocorrido para diretores eleitos e indicados da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul-Acre.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E ELEIÇÃO DE DIRETORES

O processo de democratização no Brasil, iniciado na segunda metade da década de 1980, ganhou força com a redemocratização política do país. Vários estados, já na primeira metade dessa década, iniciaram processos de eleição de diretores escolares, impulsionados pela ascensão de governadores eleitos após o período da ditadura.

A partir da década de 1990, a gestão democrática foi incorporada às reformas educacionais, com a implementação de eleições para diretores escolares como uma das principais medidas para concretizar a participação da comunidade escolar.

Paro (1996) destaca que a adoção de processos diferenciados para eleger diretores expandiu-se em todo o país, evitando que muitos assumissem o cargo por nomeação política. No entanto, isso não significa que o clientelismo seja visto como inexistente, pois ainda existe nos estados brasileiros com forte influência política nas indicações/nomeações de cargos de gestores escolares, ganhando vigor esse processo, principalmente quando se formam as listas tríplices do processo de eleição.

Remetendo-se a questão das expectativas em relação à eleição, Paro (1996, p. 380) esclarece que:

[...] muitas pessoas tinham com relação à eleição era de que esta conseguiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões. A suposição por trás dessa expectativa era de que a falta de participação e o autoritarismo existentes na escola se deviam, em grande parte ou exclusivamente, ao fato de o diretor, não tendo compromisso com o pessoal da escola ou usuários da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia-se a articular-se apenas com os interesses do Estado, sem se comprometer com instituição escolar e comunidade.

Esse aspecto nos chama atenção, pois há de fato, essa possibilidade de sonegação participativa nas escolas, podendo se gerar principalmente por diretores indicados, pelo fato de não ter sido eleito por uma fração significativa da comunidade escolar, imputando-lhe o desejo de não se comprometer tanto quanto um diretor que é eleito. Contudo, é preciso enfatizar que uma simples eleição, nem sempre pode se caracterizar como forma democrática, pois em muitas das escolas em que ocorre a eleição, há características “do chefe monocrático que determina

autoridade máxima na escola” (Paro, 1996, p. 381).

Buscando compreender de forma clara a eleição de diretores, não se pode perder de vista que muitas vezes ela é compreendida como uma oportunidade de lançar todas as responsabilidades para o diretor eleito, e isso pode ser identificado como “uma redução do processo democrático” (Dourado, 2013, p. 139), pois o que se requer é um trabalho de participação / coletividade.

Pereira, Drabach e Araújo (2009) destacam que cada sistema de ensino da educação tem livre arbítrio para se organizar quanto à forma de escolha de diretores nas escolas da rede pública. Apoiados em Paro (1990), os autores mencionam que há 03 formas de escolha dos diretores escolares: a nomeação por autoridade estatal, o concurso de títulos, provas e eleição.

A outra forma de escolha, diz respeito ao concurso público, esta por sua vez, é considerada mais justa pois, permite aos concorrentes a mesma condição. Trata-se de um processo de democratização de acesso aos cargos públicos, um modelo que elimina o clientelismo e oferece nitidez à disputa. Consideramos esse aspecto importante, mas não podemos deixar de apontar de forma reflexiva que as exigências em termos de conteúdos (processos seletivos) para acesso ao cargo de diretor escolar, não deve ser única e exclusivamente voltada para a área administrativa, mas ela deve ser parâmetro para as dimensões política e pedagógica, esta última sendo considerada de extrema importância.

O conceito de gestão democrática configura-se como um modelo de administração que promove tanto a presença ativa de todos os membros da comunidade escolar em decisões e como em processos relacionados ao funcionamento da instituição de ensino. Desta forma este modelo além de garantir o respeito aos direitos individuais e coletivos, promove o desenvolvimento de uma cultura escolar participativa.

Nesse contexto, a escolha dos diretores escolares se destaca como um elemento de extrema importância, pois exerce influência direta sobre a administração da escola e a implementação das políticas educacionais, sendo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Dentro desse cenário, é essencial que os diretores desenvolvam competências que lhes permitam assumir suas responsabilidades de maneira efetiva.

Cury (2005) pressupõe que a gestão dentro desses parâmetros representa a geração de um novo modo de administrar a realidade, sendo verdadeiramente democrática por promover a comunicação, o envolvimento coletivo e o diálogo. (Cury, 2005, p. 15). Essa perspectiva, ressalta a importância da gestão democrática como um meio de promover uma cultura participativa no ambiente educacional.

Sendo assim, a eleição democrática de diretores reflete esses princípios ao permitir a

comunicação aberta, o envolvimento coletivo e o diálogo entre os membros da comunidade escolar na tomada de decisões importantes para o funcionamento da escola.

Portanto, a escolha democrática de diretores não apenas reflete os valores da gestão democrática, mas também contribui para fortalecer os laços comunitários, promover a transparência e aumentar o senso de pertencimento de todos os envolvidos na escola.

Libâneo (2007) adota o termo "gestão escolar" ao se referir à administração da escola e defende uma abordagem sociocrítica desse conceito. Nessa concepção, a gestão escolar é vista como um sistema que incorpora indivíduos, levando em consideração a intencionalidade de suas ações e as interações sociais estabelecidas entre eles, bem como com o contexto sócio-político. Essa abordagem enfatiza a importância das formas democráticas de tomada de decisões no ambiente escolar.

Em sua pesquisa, Paro (2008) propõe uma abordagem da administração escolar baseada na cooperação mútua entre os indivíduos. Ele argumenta que a escola requer um novo tipo de profissional comprometido com o coletivo, que administre sem os constrangimentos típicos da gestão capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo educacional para alcançar objetivos genuinamente educacionais.

A gestão democrática participativa na educação vai além de simples ajustes nas estruturas organizacionais; ela demanda uma quebra de paradigmas que sustentam a elaboração de uma proposta educacional e uma gestão distintas das atualmente adotadas. Isso implica não apenas em reformas superficiais, mas sim em uma transformação profunda que permita a efetiva participação da comunidade escolar nas decisões e no processo educativo como um todo, inclusive na escolha dos diretores.

Com o objetivo de alcançar uma compreensão mais ampla, procura-se entender que:

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões necessárias e na efetividade mediante um compromisso coletivo com cada vez mais efetivos e significativos (Luck, 2009, p.10).

Diante disso, cabe questionar se a gestão democrática ressoa de maneira significativa quando aplicada ao contexto da eleição de diretores escolares, pois a escolha democrática dos gestores não apenas representa um reflexo desses valores democráticos, mas também representa um compromisso com uma gestão participativa e altamente qualificada.

A EVOLUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DO ACRE

A gestão escolar no Estado do Acre, como em outras regiões do Brasil, passou por transformações significativas nas últimas décadas. Especialmente com as reformas educacionais implementadas na década de 1990. Essas reformas visavam promover a democratização da educação e fortalecer a participação social na gestão escolar.

No Acre, a trajetória da democratização da gestão escolar começou nos governos de Orleir Cameli (1995-1998) e se intensificou durante as gestões da Frente Popular do Acre (FPA), com Jorge Viana (1999-2006), Arnóbio Marques (2007-2010) e Tião Viana (2011-2018). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 impactou diretamente a gestão educacional, incentivando uma maior participação comunitária e promovendo a autonomia das escolas por meio de conselhos escolares, o que permitiu a inclusão de diferentes atores no processo de decisão.

Caracterizando melhor a evolução da gestão democrática no Estado do Acre, torna-se importante destacar o Art. 18 da Lei de Gestão 1201/1996, (primeira lei de gestão) que a direção seria exercida pelo diretor e vice-diretor eleitos pela comunidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar e da Secretaria de Educação e Cultura (Acre, 1996). Percebe-se que a Lei não fixou etapas anteriores para ingresso no cargo, determinando-se apenas em seu art. 21 que os candidatos para concorrerem às eleições deveriam apresentar e defender seus projetos de gestão em sessão pública, convocada pelo Conselho Escolar, levando-se em conta na produção de seus projetos a partir dos aspectos pedagógicos, administrativos e também financeiros.

Encontra-se presente também na referida Lei que as eleições ocorrerão a cada dois anos – diferente do que acontece na atual Lei de gestão das escolas estaduais do Acre que passou a ser a cada quatro anos.

Percebeu-se assim, um avanço histórico, pois novas modalidades deram destaque à condução do processo de escolha dos dirigentes escolares, pois, segundo Dourado (2013, p. 102),

[...] as formas e/ou propostas mais usuais de gestão das escolas públicas do sistema brasileiro nos anos 1980 compreendiam: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor.

Compreende-se a partir da ideia apresentada pelo autor que algumas das formas de clientelismo se juntavam aos poderes fixando uma espécie de favoritismo, onde diretores eram

nomeados sem o respaldo da comunidade, em que parte de suas ações se instrumentalizavam com certo autoritarismo, impedindo assim a existência das relações democráticas.

Passado sete anos, algumas mudanças foram inseridas na nova Lei de Gestão 1.513/2003, sendo uma das principais mudanças, a extinção da função de vice-diretor, visto de certa forma como fragmentado nas escolas, pois, segundo Almeida Júnior (2006), as escolas públicas acreanas tinham costumeiramente a prática de dividirem suas tarefas, onde se direcionaram os trabalhos por turno.

Observa-se nesse cenário que a função de diretor escolar pela Lei de Gestão 1.513/2003 se articulou com mudanças, percebendo-se assim a emergência de um novo paradigma de trabalho, onde se vê um compromisso alinhado às novas exigências e funções apresentadas pela escola, já que uma nova governança, movida pelo modelo gerencial, estaria saindo de uma estrutura mais individual e dando oportunidade para novas formas de organização do trabalho da escola, uma vez que a função existente de vice-diretor foi substituída por uma equipe, permitindo a participação mais coletiva (Acre, 2003).

Nesse percurso, além da democratização, a qualificação da gestão escolar tornou-se um tema central, levando à exigência de formação específica para os gestores, com o intuito de aprimorar as práticas administrativas e melhorar a qualidade do ensino. Em 2016, a promulgação da Lei nº 3.141, trouxe mudanças disruptivas ao substituir a Lei nº 1.513/2003. A nova legislação retirou a obrigatoriedade de formação pedagógica para os diretores, permitindo que profissionais com formação em áreas como administração pública assumissem o cargo, alinhando-se aos princípios gerenciais da NGP (nova gestão pública), que priorizavam a eficiência administrativa (Acre, 2016).

A implementação da Lei nº 3.141/2016 (Acre, 2016), alterou a cultura organizacional das escolas do Acre, marcando a transição para um modelo de gestão mais tecnicista, focado na racionalidade e controle do trabalho escolar. Um modelo que busca resultados e a contínua participação da comunidade na gestão escolar tornaram-se elementos centrais desse novo cenário. No entanto, embora esse modelo de gestão em equipe tenha buscado a garantia de uma maior eficiência, também gerou debates sobre a sobrecarga dos dirigentes já que estes passaram a se dedicar mais a tarefas administrativas e diminuíram seu dedicado a atividades educacionais e políticas. A evolução da gestão democrática no Acre reflete um contexto mais amplo de reformas educacionais e administrativas destinadas a modernizar a educação pública. Desde a aprovação da lei n. 1.513 em 2003, até a implementação da lei nº. 3.141 em 2016, o estado procurou equilibrar a participação da comunidade escolar e a eficiência administrativa. As mudanças no perfil dos dirigentes escolares e a ênfase em uma gestão mais gerencial são

aspectos que continuarão a moldar o futuro da educação no Acre, exigindo uma reflexão crítica sobre os impactos dessas transformações na educação de qualidade e na participação comunitária.

A leitura que se faz das inspeções contidas nas leis de gestão democrática do Acre, permite estabelecer um paralelo entre as referidas leis, alcançando-se algumas disparidades, principalmente entre a Lei 1.513/2003 e a Lei 3.141/2016. A ideia de estabelecer esse comparativo, justifica-se pelo fato da Lei 3.141/2016 resguardar as mesmas atribuições da Lei 1.513/2003, mas com um diferencial, que diz respeito ao perfil do novo diretor escolar, não exigindo mais a formação docente para ocupar a função, possibilitando que servidores não – docentes possam ocupar o cargo desde que tenham formação em nível superior na área da administração pública, administração escolar ou processos escolares. É o que consta na Lei 3.141/2016:

Art.11 § 1º Poderão participar da etapa prevista no art. 10º, inciso I todos os professores e servidores não docentes que atendam aos seguintes critérios: I – fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação, com no mínimo, três anos de vínculo funcional; II – ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de *nível superior na área da administração pública*, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não docentes (Acre, 2016, grifo nosso).

Neste item, a título de análise, os pressupostos, ancorados à Lei 3.141/2016 – Lei de Gestão Democrática do estado do Acre parecem apresentar retrocesso, uma vez que dão margem para que a ocupação do cargo da autoridade escolar seja confiada a não docentes, o que permite o questionamento, visto que fere os princípios da LDB (Lei 9.394/1996), que ressalta a experiência docente como requisito básico para ocupar qualquer função do magistério, como destaca em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Ao que consta nos termos da LDB, é condição necessária a formação docente, somando-se também a experiência para executar qualquer função do magistério, ganhando credibilidade essa inspeção pelo fato de se reconhecer que os conhecimentos pedagógicos e experiências profissionais que se acumulam ao longo da carreira proporcionam maior sistematização e organização do trabalho no ambiente escolar, onde possivelmente alicerçará as ações desencadeadas pelo diretor escolar.

Observando-se a Lei 3.466 de 26 de dezembro de 2018 (Lei de gestão escolar indígena),

é importante destacar que se trata de uma lei que apresenta especificidades, apontando algumas características que são peculiares da Região Norte. Destaca-se, por exemplo, em seu art. 5º que haverá eleição ou escolha de forma própria de tomada de decisões internas às organizações sociais e políticas dos povos indígenas, prévia à designação, para o exercício da função do diretor escolar, constando também em seu inciso I – que o diretor deverá ser um indígena. Tal característica é importante, uma vez que esse diretor deve ser preferencialmente do mesmo povo da respectiva escola indígena, sendo necessário residir na mesma aldeia em que está instalada a unidade escolar, preservando – se também para essa escolha (inciso I) o princípio da ampla participação comunitária, seja através da eleição ou das próprias tomadas de decisões ligada às organizações sociais e políticas (Acre, 2018).

Metodologicamente o estudo é de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica e documental. A princípio foi realizado um mapeamento de estudos que versam sobre a gestão democrática, destacando-se as principais concepções e como está interligado ao processo de eleições de diretores, enxergando nesse movimento a força política existente, as relações de poder, as relações mantidas no espaço da escola – se estão mais pautadas nas normas técnicas, formais, refletindo-se sobre as relações de clientelismo frente a esse processo. Utilizou-se como suporte documental as Leis de Gestão democrática do Estado do Acre.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância de eleger um diretor escolar pela comunidade fundamenta-se no argumento de que essa é a maneira mais democrática em comparação com outras opções de nomeação, que geralmente favorecem critérios político- clientelistas (Paro, 2003).

As eleições de diretores escolares frequentemente se tornam arenas políticas, onde diferentes atores, incluindo professores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade, se engajam em um processo de escolha que vai além das simples preferências pessoais, disputando poder e influência dentro da comunidade escolar.

Nesse sentido, segundo a visão de Paro (1996, p. 386), podemos constatar que:

[...] é interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Ao mesmo tempo, deve-se observar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito.

Além disso, cabe ressaltar uma mudança na dinâmica interna das escolas, onde o diretor eleito, ao contrário do antecessor nomeado, pode sentir um estímulo adicional para defender e promover mecanismos democráticos de participação. Essa diferença de origem e legitimidade pode influenciar significativamente a postura e as ações do diretor em relação à governança escolar, à tomada de decisões e ao envolvimento da comunidade.

No processo de eleição de diretores escolares, a definição dos eleitores é de suma importância para garantir a representatividade e legitimidade do resultado. Conforme estabelecido pela Lei n. 3.141 lei de gestão democrática do estado do Acre, datada de 22 de julho de 2016:

Art. 9º O processo de eleição em cada escola será convocado pelo conselho escolar, por edital público afixado em locais visíveis, no qual constará a designação de uma comissão, com representação paritária dos membros da comunidade escolar.

§ 1º A comissão de cada escola será acrescida de uma pessoa indicada por cada candidato inscrito e escolherá, dentre os seus membros, exceto os indicados pelos candidatos, seu presidente, vice-presidente, 1º e 2º secretários.

§ 2º Os votantes de todos os segmentos constarão em lista elaborada e divulgada pela comissão da unidade escolar conforme prazo estabelecido no regimento eleitoral e respectivo edital (Acre, 2016).

Essas eleições são marcadas por intensas atividades políticas, que incluem a formulação de propostas, debates públicos, mobilização de eleitores e a busca por apoios.

Durante as campanhas eleitorais, os candidatos apresentam suas visões, propostas e planos de ação para a gestão da escola, buscando conquistar a confiança e o apoio da comunidade escolar. Além disso, as alianças políticas e as redes de apoio desempenham um papel importante na busca por votos.

Entretanto, as eleições de diretores não se limitam apenas à escolha de um líder para a escola. Elas têm o potencial de influenciar significativamente a dinâmica interna da instituição e a cultura escolar como um todo.

Nesse contexto, a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que a gestão democrática da educação deve abranger os sistemas e as instituições educativas, levando em consideração os diferentes níveis de ensino, etapas e modalidades. Um aspecto fundamental dessa gestão é a eleição de diretores, que permite a participação ativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisões (Brasil, 2014).

Contudo, é essencial considerar mecanismos de participação coletiva para garantir uma gestão mais inclusiva e democrática. Para alcançar esse objetivo, é necessário debater coletivamente conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e participação, visando aprofundar a compreensão desses princípios e promover maior

legitimidade e efetividade nas práticas do cotidiano escolar (Brasil, 2014).

A eleição de diretores, embora apresentada como um avanço para a inclusão da comunidade no processo decisório, ainda enfrenta desafios que limitam seu potencial de transformação, mesmo com a valorização da gestão democrática no discurso oficial, estudos como o de Dourado (2013, p. 102) revelam que o clientelismo persiste como um obstáculo à sua plena implementação, restringindo a democratização e perpetuando estruturas de poder tradicionais.

Um estudo realizado por Calaça (1993, p. 88) na rede municipal de ensino de Goiânia, em 1984, ilustra essa prática. O autor relata que "alguns candidatos patrocinados por vereadores distribuíram santinhos, calendários e camisetas e prometeram favores em troca de votos". Essa prática, não vai só contra os princípios da democracia e da autonomia escolar, mas também configura-se a um desvio de poder e uma forma de corrupção, comprometendo a qualidade da gestão escolar e a formação dos alunos.

É importante destacar que a eleição de líderes escolares deve ser transparente, sem influências externas, e baseada no mérito e na participação democrática da comunidade escolar. A prática clientelista atrapalha esse processo e impede a escolha de líderes capacitados e comprometidos com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação nos aponta que a comunidade escolar e local podem ter uma participação mais incisiva nos destinos da escola, quando a escolha dos diretores, se dá via eleição pois, esses segmentos além de votarem, escolhendo seu candidato, passam a fazer parte das instâncias que são fundamentais para a escola, como o conselho escolar ou órgão equivalente e os fóruns de conselhos escolares. Ao participarem efetivamente dos mecanismos de decisão da escola, também aumenta sua responsabilidade direta com os resultados que a escola apresenta.

Percebe-se também um comprometimento dos eleitos, pois sabem que a sua chegada ao “poder da escola”, se deu via eleitoral e no decorrer do processo necessita apresentar propostas de trabalho e comprometimento com a comunidade escolar, ao passo que se for indicado nem sempre poderá se constatar esse mesmo compromisso. Outro aspecto observado é que o grau de transparência das ações aumenta bastante quando o diretor é eleito pela comunidade escolar.

Pode-se inferir que a escolha dos diretores por meio de eleições reflete um avanço

significativo em direção à democratização da educação nas escolas de Cruzeiro do Sul e da sociedade promovendo uma gestão mais transparente e inclusiva, porque prezam

Assim, é possível dizer que o mecanismo mais eficiente, democrático, inclusivo e transparente dos processos escolares é quando o diretor é escolhido diretamente pela comunidade escolar, ou seja, via eleição.

REFERÊNCIAS

ACRE. Assembleia Legislativa. **Lei Ordinária nº 1.201, de 23 de julho de 1996.**

Regulamenta o inciso VII do art. 190 da Constituição do Estado e dá outras providências. Rio Branco, 1996. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-1201-1996-acre-regulamenta-o-inciso-vii-do-art-190-da-constituicao-do-estado-do-acre-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2024

ACRE. Assembleia Legislativa. **Lei Ordinária nº 3.141, de 22 de julho de 2016.**

Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre. Rio Branco, 2016. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-3141-2016-acre-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-das-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-educacao-basica-do-acre>. Acesso em: 4 set. 2024

ACRE. Assembleia Legislativa. **Lei Ordinária nº 3.466, de 26 de dezembro de 2018.**

Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena. Rio Branco, 2018. Disponível em: <https://app.al.ac.leg.br/legislacao/legislacao/visualizar/5920/pdf>. Acesso em: 12 set. 2024

ACRE. Assembleia Legislativa. **Lei Ordinária nº 1.513, de 11 de novembro de 2003.**

Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco, 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-1513-2003-acre--dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-sistema-de-ensino-publico-do-estado-do-acre-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 4 out. 2024.

ALMEIDA JUNIOR, Arnóbio Marques de. 2006. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/arnobioalmeidajunior.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024

BORGUETTI, Rita de Cássia Teixeira. **A municipalização das Escolas de Ensino**

Fundamental de Marília (EMEFs). 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano

Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 4 set. 2024.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática**: um estudo de caso. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CURY, Augusto. **Organização e métodos**: uma visão holística. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vítor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

PARO, Vítor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: Avanços e Limites da Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago., 1996. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0fc3/43dc0b0e39cdabe0b13e64298bb5d8ec73d9.pdf> Acesso em: 16 out. 2024.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

PEREIRA, S. M.; DRABACH, N. P.; ARAÚJO, G. da R. de. Eleição de diretores: um dos mecanismos de (des)centralização da gestão?. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria-RS, v. 1, n. 1, p. 23–34, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/29182>. Acesso em: 5 out. 2024.

IMPACTO DA LEI 5.692/1971 NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CRUZEIRO DO SUL

Thalia Adrienne Bezerra Lima
Maria Irinilda da Silva Bezerra

RESUMO

A congregação das Irmãs Dominicanas de Santa Maria Madalena chegou em Cruzeiro do Sul, no final do ano de 1937, desde então, estas missionárias vêm atuando não apenas neste município, bem como em toda região do Vale do Juruá (Bezerra, 2012). As Irmãs Dominicanas fundaram o Instituto Santa Teresinha/IST e implementaram diversos cursos, tais como primário e curso normal, sempre atendendo as demandas locais e em conformidade com a legislação federal. Assim, no final da década de 1970, o curso normal do IST deixou de funcionar e em seu lugar foi criado o curso de Habilitação do Magistério (Bezerra, 2015). Esta pesquisa tem como objetivo analisar a organização didática, curricular e pedagógica do Curso de Habilitação do Magistério do IST. Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com um estudo descritivo- exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos, inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico, seguido da pesquisa documental. No que diz respeito a análise dos dados ocorreu a partir dos autores utilizados no referencial teórico. Como resultados destacamos que a lei 5.692/71 reformulou o ensino de 2º grau, transformando as Escolas Normais em cursos profissionalizantes. O curso de formação de professores, que antes era exclusivo das Escolas Normais, passou a ser uma habilitação num conjunto mais amplo de cursos técnicos e profissionais existentes no país. Assim, destacamos que a criação do Curso de Habilitação Específica para o Magistério visou oferecer uma formação docente mais alinhada com as exigências daquele contexto político e econômico. No IST, a implementação da Lei 5.692/7, levou a uma reestruturação curricular do curso de formação docente, alinhando-se às novas diretrizes impostas pela lei. Portanto, a Lei 5.692/71, ao reestruturar as Escolas Normais, trouxe uma série de desafios para as instituições como a Escola Normal de Cruzeiro do Sul, no Acre.

Palavras-chave: Irmãs Dominicanas; habilitação específica para o magistério; lei 5.692 de 1970.

INTRODUÇÃO

A congregação das Dominicanas de Santa Maria Madalena, veio ao Brasil, direto da Alemanha. O grupo de religiosas tinha como intenção de formar novas casas e propagar a fé católica na Amazônia. A congregação, segundo Bezerra (2012) marcou presença em Cruzeiro do Sul, desde o final do ano de 1937, atuando não apenas neste município, bem como em toda região do Vale do Juruá.

Segundo Bezerra (2015) a Igreja Católica, por meio da Prelazia do Alto Juruá desenvolveu um amplo trabalho religioso, missionário e educativo. Neste entorno, a congregação de Santa Maria Madalena apoiada pela Prelazia do Alto Juruá, em 1938 fundou o Instituto Santa Teresinha (IST) e com ele, a escola “Escola Felisberto Peixoto” passou a

funcionar, oferecendo o ensino primário. Posteriormente, em 1947, foi inaugurada no IST, a Escola Normal Regional, a primeira escola de formação docente da região do Juruá. Esta instituição idealizada pela Prelazia do Alto Juruá e dirigida pelas irmãs dominicanas, contou com a parceria do poder público para a sua manutenção e era voltada ao atendimento apenas do público feminino. As ações educativas desta congregação foram se expandindo e no ano de 1965, foi criado o curso secundário, chamado de Escola Padre Anchieta, também se constituindo como a primeira instituição de ensino secundário da região. Porém, atendendo as demandas da legislação federal, no final da década de 1970, a Escola Normal do IST deixou de funcionar e em seu lugar foi criado o curso de Habilitação do Magistério.

É sobre esse curso e o importante legado deixado para a educação e para a formação de professores da região, que nos propomos a investigar nesta proposta de pesquisa. O presente estudo se insere no campo da História da Educação. Tomamos como perspectiva de análise os processos históricos vivenciados pela instituição, buscando nesse interim verificar quais contribuições didáticas e pedagógicas foram dadas por esta instituição através do curso de Habilitação do Magistério, observando-se assim os preceitos empregados pela filosofia dominicana, visto que, por se tratar de uma instituição confessional católica, apresenta uma filosofia própria. O curso de Habilitação do Magistério do Instituto Santa Teresinha de Cruzeiro do Sul, Acre, será o objeto de estudo da presente pesquisa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O primeiro passo definido para buscar respostas que possam confirmar ou refutar hipóteses, é a definição da abordagem empregada. Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, que geralmente é a que desperta maior interesse em pesquisadores da área da educação (Ludke; André, 1986). A análise qualitativa é definida por Gil (2002, p. 133) como, “menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples.” A ideia central é que, embora a análise qualitativa pareça menos padronizada, isso não implica ausência de rigor. A escolha dessa abordagem, possibilitou uma investigação séria e ao mesmo tempo com a flexibilidade necessária para desenvolver o estudo sobre o Curso de Habilitação do Magistério do Instituto Santa Teresinha.

Em decorrência dos objetivos da pesquisa, optamos pelo tipo de estudo descritivo-exploratório. Gil (2002) em seu livro sobre como elaborar projetos de pesquisa, afirma que as pesquisa descritivas, “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de

determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42). Além do uso da descritiva, utilizamos ainda a pesquisa exploratória. Conforme Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas são [...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Quanto aos procedimentos técnicos, inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico, seguido da pesquisa documental. No que diz respeito ao “procedimento de análise documental é aquele em que o pesquisador não participa diretamente da construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa” (Graziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 6). Constitui-se como parte decisiva de uma pesquisa que, ao contar com documentos para obtenção de dados, encontra nos registros do passado as respostas para o objetivo da pesquisa. As fontes analisadas foram as seguintes: Quadro Curricular do Curso de Magistério “Padre Anchieta” Habilitação de Magistério para o Ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª Série; Regimento Escolar – 1º 2º graus do Instituto Orfanológico Santa Teresinha, Cruzeiro do Sul, Acre, 1978.

Nossa pesquisa foi realizada no Instituto Santa Teresinha, uma instituição escolar de arquitetura alemã, dirigida pelas irmãs Dominicanas desde sua criação no ano de 1937. Essa instituição, atualmente possui turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I até o terceiro ano do Ensino Médio.

ASPECTOS TEÓRICOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para entender melhor a organização do Curso de Habilitação ao Magistério, analisamos o documento intitulado “Regimento Escolar – 1º 2º graus do Instituto Orfanológico Santa Teresinha, Cruzeiro do Sul, Acre, 1978”. Destacamos que o documento traz informações sobre o estabelecimento, seus fins e objetivos, da organização escolar, da organização curricular, da organização disciplinar e das disposições gerais e transitórias e as especificações de cada um dos itens descritos.

No artigo 1º do documento, consta o nome da instituição “Instituto Cultural Orfanológico Santa Teresinha”, enquanto o artigo 2º detalha os níveis de ensino ofertados, que incluem: pré-escolar, com jardim da infância e alfabetização; 1º grau, abrangendo da 1ª à 8ª série; e 2º grau, da 1ª à 4ª série, com habilitação específica para a formação de professoras de 1º grau (da 1ª à 4ª série). A instituição era mantida pela “sociedade civil das obras educativas e sociais das Irmãs Dominicanas de Santa Maria Madalena no Brasil” operando com base nos princípios do direito à livre iniciativa e à livre associação, que são fundamentais para o

pluralismo escolar. Esse pluralismo refere-se à coexistência de diferentes tipos de instituições educacionais, permitindo a diversidade de perspectivas, valores e métodos pedagógicos dentro do sistema educacional. Além disso, a instituição se declarava “confessionalmente” católica e institucionalmente apostólica.

Segundo Giumbelli (2004, p. 11), esse modelo não visava apenas a continuidade de uma tradição religiosa, mas também garantir um espaço de intervenção na sociedade, especialmente na socialização de crianças e jovens, em um momento em que essa presença se via ameaçada por outras referências, inclusive religiosas.

O artigo 2º do regimento, define com maiores detalhes os níveis de ensino ofertados no IST, quais sejam: Pré-escolar, dividido em Jardim de Infância e Alfabetização; 1º grau, que se referia à 1ª à 8ª série; e 2º grau, que se referia à 1ª, 2ª e 3ª série, sendo este último com habilitação específica para professoras de 1º grau da 1ª à 4ª série. Sobre o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, que substituiu o tradicional Curso Normal na Escola Normal do Instituto Santa Teresinha, Bezerra (2015) explica que essa mudança ocorreu como resposta às novas demandas educacionais da sociedade, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/1971). A criação do Curso de Habilitação Específica para o Magistério visou oferecer uma formação docente mais alinhada com as exigências contemporâneas e, portanto, a formação que anteriormente era ministrada nas Escolas Normais passou a ser oferecida por esse novo formato.

O parágrafo único do Regimento Escolar da instituição (1978) diz que todos os cursos ministrados no IST estavam sujeitos à seriação e aos programas oficiais, regendo-se pela legislação vigente, em especial as Leis 5.692, de 11 de agosto de 1971, e 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A Lei 4.024/1961, que marcou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu as bases gerais para a organização do ensino no Brasil, promovendo a democratização do acesso à educação e a formação cidadã em todos os níveis de ensino. Posteriormente, a Lei 5.692/1971, aprovada durante o regime militar, reformulou o ensino de 1º e 2º graus, com ênfase na educação profissional e na centralização do currículo escolar para atender às demandas do mercado de trabalho e ao projeto de desenvolvimento econômico do governo militar. O documento diz ainda que conforme a necessidade, poderiam ser criados outros cursos ou habilitações específicas de 2º grau, adequando-se à legislação e às diretrizes vigentes.

O artigo 54 define que “o Currículo é o conjunto de todas as experiências que o aluno vivencia e realiza, dentro e fora da escola, sob a responsabilidade da mesma, visando a consecução dos objetivos educacionais”. Sacristán (2000) amplia o conceito de currículo ao

afirmar que ele não se limita aos conteúdos formais das disciplinas, mas inclui a organização e distribuição de experiências educativas que moldam a formação dos alunos, de modo que,

O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (p. 30).

Além disso, a valorização das atividades extracurriculares é essencial, conforme destaca Fior e Mercuri (2003), as atividades extracurriculares, mesmo não sendo obrigatórias, são de responsabilidade da instituição e fazem parte do currículo de formação. Portanto, o currículo deve ser compreendido como um espaço que integra todas as vivências e aprendizagens dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, promovendo uma educação integral.

O artigo 55 consta que “o currículo pleno fundamentado na Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, e legislação correlata, resultará de um trabalho de equipe, integrado pela direção do colégio, professores, orientador educacional e pedagógico e supervisores”, enfatizando a importância da colaboração entre direção, professores, orientadores e supervisores na construção curricular. Nos estudos de Libâneo (2005), o currículo escolar é apontado como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, orientando as práticas pedagógicas e considerando a cultura de cada um. Assim, o currículo, como sendo uma construção coletiva e participativa, garante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as diretrizes legais e as necessidades dos alunos, promovendo sua formação integral.

No que diz respeito à quantidade de dias letivos, o art. 64 do Regimento Interno merece uma análise mais atenta. A redação do artigo afirma que deveriam ser no mínimo 200 e 180 dias de “trabalho escolar-efetivo”, sem contar o tempo destinado às provas finais. Essa indefinição da quantidade exata de dias letivos, gera uma certa ambiguidade no calendário escolar da instituição. A Lei 5.692/71 afirma que o ano letivo deveria ter no mínimo 180 dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais. Portanto, o Regimento Interno da instituição mencionava 200 dias, que poderia estar dentro da legislação desde que incluísse os dias de realização de provas finais. Caso contrário, estaria buscando estabelecer uma meta acima do mínimo legal. A referência aos 180 dias, no entanto, sugere que a escola está em conformidade com a legislação, garantindo o cumprimento do requisito mínimo estabelecido. No entanto, a confusão na redação do Regimento Interno, pode gerar dúvidas sobre a obrigatoriedade do período letivo.

A Lei 5.692/71, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, estabelecia que a duração

mínima para o curso de 2º grau deveria ser de três anos. Esse período foi considerado suficiente para assegurar uma formação geral, além de preparar os alunos para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. No caso dos cursos de habilitação profissional, a lei permitia a extensão desse tempo, conforme as necessidades da formação específica. Portanto, no parágrafo único, do artigo 64 do Regimento Interno, que menciona três anos para a duração do ensino de 2º grau, com a possibilidade de um 4º ano letivo, essa adição está em conformidade com a legislação, permitindo uma formação mais aprofundada ou especializada, conforme as exigências do curso.

O Estágio Supervisionado também tem suas delimitações definidas no referido documento. Na seção V do Regimento Escolar, encontramos que o Estágio faz parte do currículo do curso, e é considerado um treinamento para os alunos, futuros docentes, além de ser visto como uma “complementação” para a vida pessoal.

Apresentamos a seguir o Quadro curricular do Curso “Padre Anchieta” de Habilitação do Magistério para o ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série e destacamos que no ano de 2003, o curso tinha duração de 4.960 horas e era composto de duas partes: A comum e a diversificada e a profissionalizante. As disciplinas eram as seguintes: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia/ Programa de Saúde, História/OSPB/EMC, Geografia, História do Acre, Educação Artística, Ensino Religioso, Educação Física, Recreação e Jogos e Informática. Dividido em: 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série.

**Quadro Curricular do Curso de Magistério “Padre Anchieta” Habilitação de Magistério para o Ensino de
1º Grau de 1ª a 4ª Série**

PARTES	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA
		AS	AN	AS	AN	AS	NA	AS	AN	
Núcleo comum e Artigo 7º da Lei nº 5.692/71	Língua Portuguesa	4	160	2	80	2	80	2	80	400
	Literatura Brasileira	X	x	2	80	2	80	1	40	200
	Inglês	2	80	2	80	2	80	1	40	280
	Matemática	4	160	2	80	2	80	2	80	360
	Física	2	80	2	80	x	X	1	40	200
	Química	2	80	2	80	x	X	1	40	200
	Biologia/ Programa de saúde	2	80	2	80	x	X	1	40	200
	História/OSPB¹/EMC²	2	80	2	80	x	X	x	x	160
	Geografia	2	80	2	80	x	X	x	x	160
	História do Acre	x	x	x	x	x	X	1	40	40
	Educação Artística	1	40	x	x	x	X	1	40	80
	Ensino Religioso	2	80	2	80	x	X	x	x	160
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	x	x	240
	Recreação e jogos	x	x	x	x	x	X	1	40	40
	Informática	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	SUB-TOTAL	26	1040	23	920	11	440	12	480	2880
Parte diversificada e profissionalizante	Filosofia	x	x	2	80	x	X	x	x	80
	Sociologia	2	80	x	x	x	X	x	x	80
	Psicologia	2	80	x	x	x	X	x	x	80
	Filosofia da Educação	x	x	x	x	2	80	x	x	80
	Sociologia da educação	x	x	x	x	2	80	x	x	80
	Psicologia da educação	x	x	x	x	2	80	x	x	80
	História da educação	x	x	2	80	x	X	x	x	80
	Didática geral	1	40	1	40	x	X	x	x	80
	Literatura infantil	x	x	x	x	x	X	2	80	80
	Didática aplicada a Língua Portuguesa e alfabetização	x	x	x	x	1	40	1	40	80
	Didática aplicada a matemática	x	x	x	x	2	80	2	80	160
	Didática aplicada as ciências	x	x	x	x	1	40	1	40	80
	Didática aplicada a história e geografia	x	x	x	x	1	40	1	40	80
	Didática aplicada ao ensino religioso	x	x	x	x	2	80	2	80	160
	Estrutura e Funcionamento do ensino fundamental	x	x	x	x	2	80	x	x	80
	Estágio supervisionado	1	40	4	160	6	240	9	360	800
	SUB-TOTAL	6	240	9	360	21	840	20	720	2160
	TOTAL GERAL	32	1280	32	1280	33	1280	28	1200	5040

Fonte: Adaptado do arquivo físico do acervo do Instituto Santa Teresinha.

Analizando esse quadro curricular do Curso de Habilitação do Magistério, denominado

¹ OSPB – Organização social e política do Brasil.

² EMC - Educação Moral e cívica

“Padre Anchieta”, ofertado no Instituto Santa Teresinha, no ano de 2003, observamos que o quadro especifica as disciplinas da parte do Núcleo Comum, e afirma que o currículo do curso atendia o que rezava o artigo 7º da Lei nº 5.692/71. Sobre este artigo, a Lei 5.692/71 determinava que “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira, o disposto no Decreto - Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.

A parte do Núcleo comum dos currículos, correspondia ao ensino obrigatório em âmbito nacional, enquanto a parte diversificada era destinada a atender as particularidades locais. Os Conselhos de Educação seriam os responsáveis por listar quais disciplinas poderiam compor a parte diversificada do currículo. Destacamos que apesar da Lei nº 5.692/71 dispor sobre a parte diversificada e considerar as características locais, esse movimento estava relacionado às demandas do mercado de trabalho, conforme ordenado na alínea “b” do parágrafo segundo.

De acordo com as autoras Carlos, Meneses e Medeiros Neta (2020, p. 19), se compararmos o que determinava a Lei 5.692/71 e a atual LDB vemos que,

[...] a LDB/96 manteve a orientação de que o currículo tenha uma base nacional comum e que a parte diversificada seja elaborada levando-se em consideração as especificidades regionais e locais e permanece condicionando o currículo às necessidades da economia. No entanto, inova ao garantir a possibilidade de inclusão de conteúdos culturais no momento de estruturar a parte diversificada e a destacar conteúdos obrigatórios como o ensino da história do Brasil a partir das contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus, por exemplo.

A LDB, lei 9394/96 assim como a Lei nº 5.692/71, determinam que o currículo tenha uma parte comum, na qual sejam ministrados os mesmos conteúdos em todo o âmbito nacional e que tenha a parte diversificada, que muda conforme com as demandas regionais. Também mantem condicionando os currículos, as exigências do mercado. No entanto, a atual LDB, se diferencia, ao possibilitar que na parte diversificada, tenha a inclusão de conteúdos culturais, além de destacar alguns conteúdos obrigatórios, tais como: o ensino da história do Brasil a partir das contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus (Brasil, 1996). Como evidenciamos anteriormente, a lei 5.692/71, demandava um currículo voltado para o aspecto profissionalizante, não apenas no Núcleo comum, mas também na parte denominada como diversificada, nos seguintes termos: “será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (alínea b do parágrafo 2º da lei 5.692/71, Brasil, 1971).

Segundo o quadro acima demonstrado, a definição das disciplinas que comporiam o

Núcleo Comum estava fundamentada no artigo 7º da lei 5.692/71. Essa legislação determinava a obrigatoriedade do ensino de disciplinas como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos do 1º e 2º graus.

É importante observar que, apesar da referência ao Decreto-lei nº 869, de 1969, que antecede a lei 5.692/71, esse decreto foi incorporado à nova legislação, mantendo a obrigatoriedade de certas disciplinas em prol de uma formação integral dos estudantes, o que reflete o contexto educacional da época.

A carga horária total da parte comum, de acordo com o quadro analisado, era de 2.280 horas. É possível perceber uma discrepância entre a carga horária da primeira e segunda série, em relação a terceira e quarta série. Enquanto na primeira série o subtotal era de 1.040 horas e na segunda de 920 horas, observa-se uma queda na terceira série para 440 horas e na quarta, para 480 horas. Significa dizer que a carga horária do curso de magistério do IST era distribuída inadequadamente, entre os 4 anos escolares. A disciplina com maior carga horária era a Língua Portuguesa, seguida da Matemática, enquanto História do Acre e Recreação e Jogos, que apareciam apenas no quarto ano, tinham as menores cargas horárias. Essa priorização de certas disciplinas em detrimento de outras reflete um padrão histórico dos currículos escolares brasileiros, como discutido por Bittencourt (2008), que destaca a centralidade das disciplinas tradicionais na formação básica, em detrimento de outras áreas de conhecimento consideradas menos "essenciais".

É possível aferir, quanto a parte diversificada e profissionalizante, que essa se dividia em disciplinas de fundamentos e disciplinas voltadas para a parte pedagógica. As disciplinas de fundamentos, como Filosofia, Sociologia e Psicologia, eram ofertadas na 1ª e 2ª séries. Já a formação pedagógica era composta por disciplinas específicas, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação, que aprofundavam os conteúdos relacionados à prática docente. A disciplina de Didática geral, relacionada com a parte pedagógica, seria a única desse grupo, ofertada nas primeiras séries. Literatura infantil, Didática aplicada e Língua portuguesa e alfabetização, Didática aplicada a matemática, Didática aplicada às Ciências, Didática aplicada à História e Geografia, Didática aplicada ao Ensino Religioso, Estrutura e funcionamento de ensino fundamental e Estágio supervisionado, cada uma dessas disciplinas tinha a função de preparar o educador para os desafios específicos de cada área de ensino. Complementando a formação pedagógica, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, fornecia uma visão ampla do sistema educacional, enquanto o Estágio Supervisionado permitia a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, consolidando a formação docente.

As disciplinas com maior carga horária eram Estágio Supervisionado, seguido da Didática Aplicada à Matemática e Didática Aplicada ao Ensino Religioso. Quanto as demais, todas possuíam carga horária igual a 80 horas. A prioridade dada à Matemática no currículo brasileiro reflete uma tendência histórica de valorização dessa disciplina em detrimento de outras. Curiosamente, a Didática Aplicada à Língua Portuguesa não recebeu a mesma carga horária, sendo o espaço ocupado pelo Ensino Religioso, o que estar relacionado ao fato de a escola ser confessional. A legislação da época permitia que o ensino religioso fosse oferecido nas escolas, mas sua inclusão como disciplina obrigatória também refletia o contexto cultural e ideológico em que o currículo era elaborado, reforçando o papel da religião na formação dos estudantes no Instituto Santa Teresinha e no Curso de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender o impacto da Lei 5.692/71 na Escola Normal de Cruzeiro do Sul, no Acre, é importante considerar tanto o contexto nacional quanto as especificidades regionais. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi um marco na reorganização do sistema educacional brasileiro. Ela instituiu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (equivalentes aos atuais ensino fundamental e médio), trazendo mudanças significativas em diversas áreas da educação, incluindo a formação de professores.

A lei reformulou o ensino de 2º grau, transformando as Escolas Normais em cursos profissionalizantes. O curso de formação de professores, que antes era exclusivo das Escolas Normais, passou a ser uma habilitação dentro de um conjunto mais amplo de cursos técnicos e profissionais.

Na Escola Normal de Cruzeiro do Sul, a implementação da Lei 5.692/71 teria levado a uma reestruturação curricular, alinhando-se às novas diretrizes impostas pela lei. A escola, que antes oferecia uma formação específica para o magistério, teve que adaptar seu currículo para incluir outras habilitações, o que resultou na diluição da qualidade e no foco da formação docente. Por ser uma cidade no interior do Acre, em uma região de difícil acesso, a instituição enfrentava desafios específicos, como o acesso limitado a recursos educacionais e a necessidade de professores qualificados.

A mudança imposta pela Lei 5.692/71 certamente exacerbou esses desafios, já que a formação menos específica e mais diluída não atendia plenamente às necessidades locais. Além disso, a desvalorização da formação específica para o magistério contribuiu para a escassez de

professores qualificados na região, agravando as dificuldades existentes na educação básica.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **A Escola Normal Regional de Cruzeiro do Sul: uma contribuição à história da formação de professores na Amazônia acriana**. São Paulo: Editora Sucesso, 2012.

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. 2015. **Formação Docente Institucionalizada na Amazônia Acriana: da Escola Normal Regional à Escola Normal Padre Anchieta (1940-1970)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLOS, Nata Lidiania Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A Lei 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research: Society and Development**, [S. n.], v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9181/8057>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURY, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003.

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

GIUMBELLI, Emerson. Religião, estado e modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 52, p.1-13, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zg5NHJWz9fvYM3thgW6dXms/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. Cortez: São Paulo, 2005.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões e implicações para a qualidade da educação

Evilandia Mota da Silva
Maria Irinilda Da Silva Bezerra

RESUMO

A formação docente é um elemento central para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente na disciplina de Educação Física, que requer um conjunto diversificado de habilidades e conhecimentos na prática pedagógica. Este artigo busca refletir sobre a formação docente em Educação Física no Brasil, considerando as influências históricas, sociais e legislativas que moldaram essa trajetória. O objetivo é examinar as legislações, as propostas curriculares e os efeitos das mudanças recentes na formação de professores, investigando de que maneira esses fatores influenciam a prática pedagógica e a qualificação dos futuros educadores. O estudo se baseia em uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente em Educação Física, incluindo legislações como o Decreto-Lei nº 1212/1939 e a Lei nº 14.386/2022, além do estudo de autores que discutem as implicações das diferentes abordagens formativas. A análise qualitativa dos dados busca identificar as principais tendências e desafios enfrentados na formação de professores na área. Os resultados indicam que a formação docente em Educação Física no Brasil passou por significativas transformações ao longo dos anos, refletindo as mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais. As legislações mais recentes, visam modernizar e fortalecer a profissão, permitindo maior reconhecimento e regulamentação deste profissional.

Palavras-chave: formação docente; Educação Física; legislação.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física no Brasil é um tema central no debate educacional, pois envolve a preparação de profissionais para desempenhar um papel essencial no desenvolvimento integral dos estudantes. A qualificação docente nessa área vai além do domínio de habilidades técnicas, exigindo uma sólida base pedagógica e um compromisso com a promoção de práticas saudáveis e seguras. O desenvolvimento de competências adequadas é essencial para garantir que as aulas de Educação Física atendam às demandas contemporâneas, incentivem hábitos de vida ativos e contribuam para o bem-estar dos alunos.

Ao longo da história brasileira, a formação de professores de Educação Física tem sido marcada por avanços e desafios, com o intuito de adaptar-se às necessidades da sociedade e aos contextos econômicos e políticos. Desde o Decreto-Lei nº 1212 de 1939, que tornou obrigatória a formação específica para a atuação na área, até a recente Lei nº 14.386/2022, que modernizou as diretrizes da profissão, é possível observar um esforço constante para regulamentar e aprimorar o campo.

Essa trajetória reflete uma tentativa de profissionalização e valorização dos professores de Educação Física, buscando garantir que esses profissionais estejam aptos a lidar com as transformações do sistema educacional e as exigências do mercado de trabalho. No entanto, persistem desafios, como a distinção entre os modelos de formação universitária e tecnológica, que impactam a prática profissional e geram diferentes perspectivas sobre o papel e as responsabilidades do professor na Educação Física Escolar.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste artigo foi de caráter bibliográfico, com foco em pesquisas em livros, artigos, teses e dissertações que são importantes para a discussão sobre a formação de professores na área de educação física. De acordo com Gil (2002), uma pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais publicados cientificamente, abrangendo livros, periódicos, teses, dissertações e anais de eventos acadêmicos. Esse tipo de material é elaborado com o objetivo de oferecer uma base teórica sólida ao estudo, além de possibilitar melhor compreensão sobre o estudo.

Para Andrade (2010, p. 25), a pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a bibliográfica, como etapa preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, é ainda mais verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Andrade (2010) sugere que, mesmo que nem todos os estudantes procurem pesquisas práticas, todos devem desenvolver habilidades realizadas em pesquisa bibliográfica. Essa habilidade é crucial para preparar trabalhos acadêmicos de forma fundamentada e organizada, pois é por meio dela que o estudante acessa e interpreta conhecimentos prévios, apoia suas argumentações e amplia assim, a compreensão do tema abordado. O autor destaca a pesquisa bibliográfica como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento acadêmico, que contribui para a formação de um pesquisador.

Neste estudo adota-se uma abordagem qualitativa, que, conforme destacado por Gamboa (1995, p. 61), “permite explorar novas alternativas para compreender uma realidade complexa e multifacetada, como o problema encontrado”. Esse procedimento qualitativo é especialmente útil para captar as nuances e as variações contextuais da questão, oferecendo uma visão aprofundada que não seria possível por meio de abordagens quantitativas, mais restritas aos dados numéricos.

Além de fornecer embasamento teórico, uma pesquisa bibliográfica permite uma compreensão abrangente e crítica sobre o tema em questão, ao compilar e analisar o conhecimento acumulado por diferentes autores e estudos. Segundo Lakatos e Marconi (2003), esse procedimento possibilita uma visão ampla do objeto de estudo, já que integra diferentes perspectivas e abordagens, enriquecendo a compreensão do conhecimento.

No contexto da formação de professores em educação física, a pesquisa bibliográfica auxilia na identificação de desafios, tendências e práticas pedagógicas adotadas na área. Ao analisar as contribuições de outros estudiosos, é possível compreender as lacunas existentes e as necessidades de aprimoramento no campo educacional, oferecendo subsídios para discussão e proposições que possam contribuir para a formação de profissionais.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÕES PERTINENTES

A formação de professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade, e na Educação Física isso não é diferente. A qualificação do professor de Educação Física é crucial para assegurar um sólido conhecimento técnico e pedagógico, permitindo a elaboração de aulas seguras e eficientes, de modo a promover o desenvolvimento completo dos estudantes, incentivar práticas saudáveis e acompanhar as inovações do campo, garantindo, assim, um ensino eficaz.

Nóvoa (1992) enfatiza a importância da formação de professores, destacando que ela impacta diretamente a qualidade do ensino e as reformas educacionais. Ele aponta que não é possível alcançar um ensino de qualidade, nem implementar reformas ou inovações pedagógicas, sem uma formação docente adequada.

Em concordância, Costa (1991) afirma que, a formação inicial em Educação Física é o momento em que o futuro profissional desenvolve os conhecimentos científicos e pedagógicos, além das habilidades essenciais, para enfrentar de forma adequada a prática docente e os desafios da carreira.

De acordo com a visão dos dois autores, podemos constatar que a formação de professores é um elemento central para garantir a qualidade do ensino e a efetividade de reformas educacionais. Nóvoa (1992) destaca que uma formação docente adequada é fundamental para a implementação de inovações pedagógicas. Enquanto Costa (1991) enfatiza que a formação inicial em Educação Física é essencial para o desenvolvimento das competências científicas, pedagógicas e habilidades necessárias para que o futuro profissional enfrente os desafios da prática docente. Ambos os autores convergem na ideia de que, sem uma preparação sólida, os professores não estarão capacitados para promover um ensino de qualidade e acompanhar as demandas da educação contemporânea.

A formação de professores em Educação Física no Brasil envolve diversas reflexões e debates, resultado de sua trajetória histórica, marcada por progressos e retrocessos. Essa área se relaciona com dois campos distintos: Saúde e Educação. Sua história está intimamente ligada aos contextos históricos e socioeconômicos do país, fazendo com que sua função social passasse por diversas mudanças, buscando atender às demandas e exigências impostas pelos governos ao longo do tempo (Farias; Barros; Rodrigues, 2024).

Em 1939, o Decreto-Lei nº 1212 determinou que a formação em Educação Física se tornasse obrigatória para aqueles que desejassem atuar na área nas escolas, marcando um novo rumo para essa profissão. Desde então, houve atualizações na legislação com o objetivo de aprimorar a formação e garantir mais segurança para os profissionais.

A regulamentação mais recente é a Lei nº 14.386, sancionada em 27 de junho de 2022. Essa lei modifica a Lei nº 9.696, de 1998, que originalmente estabeleceu as diretrizes e criou os conselhos federal e regionais de Educação Física. O objetivo da nova legislação é reforçar a segurança jurídica para a atuação desses conselhos, além de clarificar as competências e regulamentações para o exercício da profissão (Brasil, 2022).

Além disso, a Lei nº 14.386/2022 amplia o reconhecimento de cursos superiores relacionados à área de Educação Física, permitindo que profissionais formados em cursos tecnológicos, como gestão desportiva, possam atuar, desde que atendam às exigências legais. A nova lei também ajusta as funções dos conselhos, tanto federal quanto regionais, para assegurar uma fiscalização mais eficiente e uma organização mais sólida da profissão.

Podemos observar que o intuito principal é modernizar e adequar as diretrizes da Educação Física às necessidades e demandas atuais do mercado e da sociedade. Ao ampliar o reconhecimento de cursos e reforçar a estrutura fiscalizadora dos conselhos, a legislação procura valorizar e profissionalizar ainda mais o campo, garantindo que os profissionais estejam devidamente qualificados e que as instituições responsáveis possam atuar de forma eficiente e

transparente.

Costa (1991), destaca que a existência de duas modalidades de ensino superior - o universitário e o politécnico - implica que cada um deve ter um papel específico e cumprir uma missão própria, ainda que compartilhem alguns objetivos. Essa diferenciação é fundamental para explicar a presença de ambos.

Segundo Costa (1991), são as Leis de Bases do Sistema Educativo, que estabelecem o propósito e os objetivos de cada nível de ensino, e são responsáveis por explicar as diferenciações de cada curso, porém essa determinação se torna tão genérica que dificulta a distinção entre eles. Ambos os níveis são descritos como capazes de "oferecer uma formação habilitada para o exercício de atividades profissionais." No entanto, a interpretação adequada desse propósito deveria ser a de preparação de profissionais para assumir responsabilidades, papéis e funções.

Entretanto, no caso da formação docente em Educação Física, observa-se que tanto as universidades quanto os institutos politécnicos acabam formando professores para as mesmas funções, sem estabelecer uma diferenciação clara entre as duas formas de ensino.

Não estamos discutindo se a formação inicial dos professores de Educação Física deve ocorrer exclusivamente em universidades ou em outras instituições. No entanto, é importante destacar que, independentemente do local onde essa formação aconteça, o essencial é que ela capacite professores com uma formação ampla e aprofundada. Conforme enfatizado pelo autor, o foco deve estar na qualidade da formação, assegurando que os profissionais estejam preparados para desempenhar suas funções com competência e excelência, independentemente da instituição que os formou. Como fica explícito em sua fala:

[...] O que importa reter, isso sim, é que a formação de profissionais para o exercício das mesmas atribuições e competências no sistema educativo, é levada a cabo segundo modelos e ofertas curriculares dos cursos ministrados nas Escolas Superiores de Educação claramente diferente daqueles que as Universidades proporcionam. Estas dissemelhanças não podem deixar de ter implicações desiguais e corresponder a concepções igualmente diferentes de desempenho profissional em Educação Física Escolar [...] (Costa, 1991, p. 24).

Desta forma, podemos inferir da visão do autor que, embora a formação de profissionais para exercer as mesmas funções e competências no sistema educacional seja realizada por diferentes instituições, existem diferenças significativas nos modelos curriculares e nas propostas oferecidas pelas Escolas Superiores de Educação em comparação com as Universidades. Essas distinções refletem concepções diferentes sobre o desempenho profissional na Educação Física Escolar, o que implica que cada instituição forma seus profissionais com perspectivas e enfoques distintos.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender que as transformações e reformas nos modelos de formação são motivadas pelas demandas do mercado de trabalho. Assim, o professor, enquanto profissional, e o modelo de sua formação são moldados por exigências de ordem econômica, influenciadas por organismos internacionais, políticas sociais e as demandas do mercado (Farias; Barros; Rodrigues, 2024).

É importante encontrar ou resgatar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que os professores assumam seus próprios processos de formação e atribuam a eles um significado que esteja alinhado com suas experiências e trajetórias de vida. Nossa pesquisa está centrada na análise de um modelo de formação inicial, explorando como essas variações estruturais influenciam a preparação docente. Ao examinar essas abordagens distintas, busca-se compreender de que forma o modelo formativo impacta a qualificação e a prática dos futuros profissionais, garantindo que estejam alinhados às demandas atuais e às particularidades da Educação Física Escolar.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, diversos programas foram implementados, como o Pró-Letramento, ProInfantil, Proformação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Parfor. (Farias; Barros; Rodrigues, 2024).

No intuito de formar os professores para melhor atender o sistema educacional, observou-se uma estratégia discursiva que posiciona o professor como o responsável pelas falhas do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que lhe atribui a responsabilidade de solucioná-las. Acreditava-se que qualificando os professores, grande parte da defasagem do ensino seria solucionada.

De acordo com as autoras, Ivo e Ilha (2008), nos últimos anos, não apenas o conceito de Educação tem sido amplamente discutido, mas também todos os componentes que fazem parte do processo educativo. Isso inclui questionamentos sobre o ensino, o papel do professor, a formação docente, a estrutura escolar e todos os mecanismos que atuam nesse contexto. Esses debates buscam responder às demandas e preocupações constantes da sociedade, além de tentar promover uma Educação que se alinhe aos novos desafios e exigências do mundo contemporâneo.

O campo da Educação tem passado por uma reflexão abrangente e constante sobre seus princípios e práticas. Esse processo inclui o exame crítico de elementos fundamentais, como o papel do professor, a formação docente, a estrutura das instituições escolares e os mecanismos envolvidos no processo educativo. Tais discussões são impulsionadas pelas demandas e desafios contemporâneos, e visam construir uma educação que esteja em sintonia com as

necessidades de uma sociedade em constante transformação.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o objetivo das discussões sobre educação não é apenas adaptar o sistema educacional às novas exigências, mas também promover uma visão crítica e inclusiva, capaz de formar cidadãos preparados para os desafios atuais. Assim, a formação e o papel do professor, bem como o funcionamento e organização das escolas, devem ser repensados para responder a essas exigências culturais, políticas e econômicas de maneira eficaz, permitindo uma educação relevante e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a formação docente em Educação Física no Brasil é um processo complexo e dinâmico, influenciado por mudanças históricas, sociais e econômicas. Desde a regulamentação inicial com o Decreto-Lei nº 1212 em 1939 até as atualizações mais recentes, como a Lei nº 14.386/2022, percebe-se um esforço contínuo para aprimorar e adaptar a formação dos professores, buscando garantir uma educação de qualidade e segura. Diversos programas e iniciativas surgiram ao longo dos anos, evidenciando a tentativa de responder às exigências sociais e às críticas ao sistema educacional, colocando o professor no centro do processo, tanto como responsável, quanto como agente de mudança.

A formação docente, especialmente no campo da Educação Física, precisa equilibrar aspectos técnicos, científicos e pedagógicos, garantindo que os profissionais estejam preparados para atuar de maneira inclusiva e eficaz. Além disso, as diferenças entre modelos formativos, como os oferecidos por universidades e institutos tecnológicos, mostram a diversidade de abordagens e a necessidade de uma reflexão crítica sobre os impactos dessas variações na qualidade do ensino. Assim, o desenvolvimento de uma formação que se alinha às demandas contemporâneas e promove uma educação física atualizada, inclusiva e segura, é essencial para a evolução do sistema educacional como um todo.

A diversidade de contextos e realidades enfrentadas pelos professores de Educação Física no Brasil, exige uma formação que permita flexibilidade e adaptação às diferentes necessidades dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que o currículo inclua discussões sobre diversidade, inclusão e equidade, preparando os professores para lidar com a pluralidade de condições socioeconômicas e culturais presentes nas escolas. Além disso, a presença de uma formação continuada e de espaços para a troca de experiências entre profissionais da área são ferramentas cruciais para manter o professor atualizado e motivar a incorporação de novas

práticas e metodologias que respondam ao contexto escolar em que ele está inserido.

Complementando esta análise, destacamos que a formação de professores não é apenas uma questão técnica, mas também uma construção social que deve considerar a identidade, a experiência e a realidade dos futuros educadores. No caso da Educação Física, é essencial que a formação vá além da transmissão de conhecimentos técnicos e práticos, incluindo um olhar crítico sobre o papel da disciplina na formação integral dos alunos.

Além disso, a pressão sobre o professor para que resolva os problemas do sistema educacional deve ser acompanhada por uma visão mais colaborativa e integrativa, onde todos os agentes envolvidos nesse processo de formação como: os governos, instituições e sociedade, possa desempenhar seu papel, trabalhando para criar condições e políticas que permitam uma educação de qualidade. O investimento em formação continuada e o apoio ao professor são essenciais para que ele não apenas transmita conhecimentos, mas também inspire e capacite os alunos a enfrentarem as adversidades que irão surgir durante sua vida social e escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022**. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14386.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, F. C. Formação Inicial de Professores de Educação Física: problemas e perspectivas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Linda-a-velha, Portugal, n. 1, p. 21-34, 1991. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/10/3>. Acesso em: 10 out. 2024.

FARIAS, M. S. de.; BARROS, J. L. da C.; RODRIGUES, H. C. A. Formação inicial e desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física via Parfor em Roraima. In: HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. (org.). **Formação de professores & prática de ensino**: pesquisas contemporâneas. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2024.

GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

IVO, A. A.; ILHA, F. R. D. S. A história da educação e da educação física: olhares para a formação e suas pesquisas. **Educação Temática Digital**, v. 10, n. 1, p. 49-69, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922008000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO INSTRUMENTO PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO INCLUSIVA

Érica Costa de Andrade
Rosangela Souza Silva
Fabiana David Carles

RESUMO

Uma questão que permanece como demanda contínua no ambiente escolar é a necessidade de estruturar um processo educacional inclusivo, apto a receber alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar se o processo de formação continuada docente se caracteriza como um instrumento adequado para manter a prática de ensino atual e dinâmica, podendo, dessa forma, abarcar as demandas por estratégias de ensino diversificadas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com 10 professores, sendo 5 vinculados ao Colégio Cristão Cruzeiro, em Cruzeiro do Sul, e outros 5 à Escola Júlia Maria de Santana Amorim, no município de Rodrigues Alves. Ambos os grupos responderam a um questionário submetido à análise de conteúdo e estatística. A análise de conteúdo teve como base teórica as seguintes referências: Ibernón, F. (2017); a obra organizada por Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (2013); e o artigo de Vioto e Vitaliano (2020). O objetivo da pesquisa foi analisar se a formação continuada de professores mantém o ensino atualizado e apto para atender às demandas da educação especial. A pesquisa respondeu à seguinte indagação: afinal, as formações docentes praticadas nas escolas analisadas são adequadas para atender às demandas da educação inclusiva? Por intermédio da análise dos dados obtidos, constatou-se que os docentes consideram a oferta de formação continuada insuficiente e inadequada para atender às demandas do ensino inclusivo. Tal descompasso tem imposto desafios que comprometem as possibilidades de fornecer um atendimento adequado às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva; desafios docentes.

INTRODUÇÃO

Para discutirmos a importância da inclusão de pessoas com deficiências no Brasil, é necessário lembrarmos que, até a década de 50, Educação Especial era um assunto pouco comentado. A partir de 1970 essa temática começou a ganhar lugar e se tornar preocupação dos governos, mas somente em 1988 a Constituição Federal começa a garantir o direito à educação às pessoas com necessidades educacionais, na rede regular de ensino.

Nesse percurso, as legislações gerais e educacionais avançaram, trazendo a este público importantes direitos. Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa assegurar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. E em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão, reforçando que o sistema educacional deve ser inclusivo

em todos os níveis.

A educação inclusiva surge e se desdobra como uma abordagem educacional que objetiva garantir uma educação de qualidade para todos, sem distinções referentes a características ou necessidades específicas. Com isso, expande cada vez mais a carência de profissionais capacitados para receber, educar e incluir no âmbito educacional, o aluno público-alvo, garantindo que seus direitos de acesso e permanência sejam efetivados. A formação continuada, quando ofertada, estimula uma prática pedagógica inclusiva, sendo instrumento essencial para implementação de uma educação que contemple a diversidade.

A igualdade de oportunidades na educação é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Nesse contexto, a adequação curricular surge como uma estratégia indispensável, adaptando os conteúdos e métodos de ensino às necessidades específicas de cada aluno. Estas diretrizes são orientadas por legislações fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelecem as bases para um sistema educacional mais acessível e equitativo.

A formação continuada pode ter um impacto profundo na prática docente, principalmente em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais. Ao participar de programas de formação, os professores podem aprender sobre metodologias inclusivas, recursos pedagógicos adaptados e estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Diferentes modelos de formação, presenciais, híbridos ou online, têm demonstrado eficácia em promover práticas inclusivas. Essas modalidades oferecem flexibilidade e acesso a uma vasta gama de recursos, possibilitando que os educadores se capacitem conforme a realidade atendida.

Apesar dos significativos avanços, os desafios enfrentados são grandes devido a divergência entre o que está estabelecido nas políticas públicas e a realidade educacional do país. Os principais motivos apontados são baixo investimento financeiro, infraestrutura inadequada, resistência a mudanças e insuficiência na formação continuada de professores que, juntos, impossibilitam a concretização dos direitos deste público.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tendo em vista os desafios para efetivação dos direitos de pessoas com necessidades especiais e o crescente número deste público nas instituições de ensino, a formação de

professores regentes dentro desta temática é fundamental para que o atendimento ocorra de maneira eficiente, levando em conta as características próprias de cada deficiência e transtorno. Diversos autores vêm discutindo sobre as práticas pedagógicas inclusivas e a importância de todos estarem capacitados para atuar no cenário educacional diverso. Entre eles, destacam-se o livro organizado por Miranda e Galvão Filho (2012) e o artigo Vioto e Vitanião (2020). Jesus e Effgen (2012) destacam que “a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino”. Para isso, a formação adequada de docentes é de grande importância, pois cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade. Além disso, a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas possibilita a adequação ou substituição desta por outras que favoreça o processo inclusivo, como adaptações curriculares e metodologias diferenciadas, práticas defendidas pelos autores pelo grande potencial quando exercida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1995, p. 25 *apud* Jesus; Effgen, 2012)

Cada educador carrega uma bagagem de conhecimento e experiências que contribuem para o exercício de sua profissão, tais conhecimentos merecem reconhecimento e valorização devido sua significância. No então, os saberes por eles carregados necessitam constantemente de uma análise crítica e reflexiva, bem como reconstruir-se frente as demandas educacionais que se modificam dia após dia, evidenciando a necessidade de que todos busquem o acompanhar para que a educação não perca seus objetivos.

Vioto e Vitaliano (2020, p. 585) destacam que “a educação inclusiva implica em mudança de atitude em relação às diferenças individuais, possibilita a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas”. Pois, reconhecer as diferenças e buscar mecanismos para desenvolvê-la ou solucioná-la, garante ao educando a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Uma das formas de atualização da prática pedagógica e de buscar novas metodologias envolve a participação deste profissional nas formações continuadas docentes. Estas se apresentam como um elemento crucial na dinâmica educacional contemporânea. Com as demandas cada vez mais complexas impostas pelo cenário da educação, é essencial que os educadores estejam constantemente atualizados e capacitados. O desenvolvimento profissional

contínuo não apenas favorece a qualificação dos professores, mas também está intimamente ligado à implementação de práticas pedagógicas que consideram as necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências e dificuldades de aprendizagem. Optar por uma abordagem qualitativa na pesquisa sobre formação continuada e inclusão se justifica pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências dos docentes. Esta abordagem, segundo Minayo (2010), proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado de uma sociedade, tendo-se respeito pela diversidade existente. Ela permite capturar as percepções e as vivências dos professores em relação a como se sentem preparados para incluir alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.

As entrevistas semiestruturadas se configuram como uma metodologia eficaz para explorar essas dimensões, possibilitando que os educadores compartilhem suas histórias, experiências profissionais, desafios e sucessos na prática docente. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Este encontro permite não apenas a troca de dados factuais, mas também a compreensão das nuances subjetivas dos entrevistados, como suas percepções e sentimentos.

Os resultados desta pesquisa podem oferecer contribuições importantes para a prática educativa. Primeiramente, podem orientar o desenvolvimento de políticas de formação continuada que respondam de maneira eficaz as demandas das práticas inclusivas, assegurando que os professores tenham as ferramentas necessárias para manejar a diversidade em suas salas de aulas. Ademais, é possível propor intervenções que aperfeiçoem as estruturas e práticas de formação, tais como a inclusão de módulos específicos sobre educação inclusiva, a promoção de trocas de experiências entre educadores e a criação de comunidades de aprendizagem colaborativa.

Considerando a importância das formações continuadas para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, o autor Francisco Imbernóm (2017), no livro "Formação Docente e Profissional: Forma-se para mudanças e incertezas", aborda a relevância da formação contínua dos professores diante das constantes transformações na educação. Ele enfatiza ainda a necessidade de os educadores estarem preparados para lidar com a complexidade e a incerteza no ambiente escolar. Implicando em uma prática docente com intenções políticas.

Ele discute ainda a necessidade de uma formação que vá além da simples transmissão de conteúdos, enfatizando a importância de desenvolver competências para lidar com a incerteza e a dinâmica do mundo contemporâneo. Destaca-se que a formação docente deve

promover a reflexão crítica, a adaptação às novas realidades e o desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda às necessidades dos estudantes. O autor também considera essencial a formação contínua dos professores, defendendo que a aprendizagem não deve se restringir ao período inicial de formação, mas se estender ao longo da vida profissional. Portanto, percebe-se que a oferta de formação continuada para os docentes deve ser pautada na importância da interdisciplinaridade, na colaboração entre educadores e a reflexão sobre as práticas educativas, enfatizando que a formação docente deve preparar os profissionais para enfrentar desafios éticos, sociais e pedagógicos em suas carreiras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa foi conduzida por meio de questionário aplicado para dez professores, cinco deles atuam no Colégio Cristão Cruzeiro no município de Cruzeiro do Sul, Acre, os outros cinco profissionais trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental I Júlia Maria de Santana Amorim, localizada no município de Rodrigues Alves -Acre. Com objetivo de coletar dados relevantes sobre as formações continuadas a eles oferecidas. Os dados coletados permitiram traçar um panorama de suas percepções e experiência, bem como avaliar a atuação do poder público frente sua obrigação legal de ofertar as capacitações aos servidores.

As perguntas abordadas foram: Na sua opinião, a formação continuada tem impactado positivamente na sua prática docente? Você participou de quantas formações continuadas no ano letivo de 2023? Você participou de formações continuadas voltadas para educação especial e inclusiva no ano letivo de 2023? Você acha que a formação continuada é um instrumento adequado para o aperfeiçoamento da prática docente voltada para educação inclusiva? Na sua opinião há dificuldade em colocar em prática as estratégias metodológicas de ensino desenvolvidas nas formações continuadas?

Com base na análise dos dados, ficou perceptível que os professores percebem as ofertas de formação continuada como insuficientes. Este descompasso entre a formação recebida e as exigências da prática educacional tem causado desafios significativos, comprometendo a capacidade docente de fornecer um atendimento efetivo às necessidades dos.

Dos resultados obtidos, surgiram algumas questões cruciais que merecem destaque. Primeiro, a percepção da insuficiência na formação continuada sugere uma lacuna na preparação dos educadores para atuarem em contextos inclusivos. Sem um suporte formativo sólido, podem se sentir desamparados, o que dificulta a implementação de metodologias que

contemplam a diversidade presente em sala de aula.

É necessário perceber que "trabalhar a formação implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação" (Bruno, 2021, p. 29) que está aberto a acompanhar as mudanças da sociedade e das diversidades educacionais, mas, para isso, necessita de suporte e preparo para conhecer e lidar da forma adequada com elas.

Em segundo lugar, indica a urgência de um repensar das políticas educacionais, alinhando-as às necessidades reais dos docentes e, consequentemente, dos alunos. A formação continuada deve ser vista não apenas como uma responsabilidade institucional, mas como um compromisso coletivo de promover uma educação que respeite e valorize a diversidade.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA JÚLIA MARIA DE SANTANA AMORIM

O tema da formação continuada de educadores é amplamente discutido no contexto da legislação educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a formação de educadores é um aspecto fundamental para assegurar uma educação de qualidade que respeite a diversidade (Brasil, 1996).

A formação continuada se destaca como um elemento essencial e fundamental na prática docente, especialmente no contexto da educação inclusiva. A pesquisa realizada evidenciou o impacto positivo dessa modalidade de formação sobre as práticas de diversos professores entrevistados.

Participante 1 enfatiza que a formação continuada é vital frente ao contexto de constante desenvolvimento da educação. Ele afirma: "A educação está em constante evolução, e a formação recebida me permitiu não apenas entender as necessidades desses alunos, mas também desenvolver atividades ajustadas ao longo do ano letivo." Essa perspectiva é corroborada pelo princípio da formação continuada, consagrado no Artigo 66 da LDB, que destaca a necessidade de atualização dos profissionais da educação para atender a plena formação do aluno.

Participante 2 e Participante 3 complementam essa visão ao sublinhar que as formações são essenciais para o aprimoramento profissional e para a aplicação efetiva das metodologias em sala de aula. Participante 2, mesmo tendo participado de apenas duas formações oferecidas

pela Secretaria de Educação em 2023, ressalta: "Capacitar docentes para atender às diversas necessidades dos alunos é crucial." Essa necessidade de capacitação está em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende a formação de professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Entretanto, a implementação das estratégias metodológicas aprendidas durante essas formações enfrenta desafios. Educadores frequentemente se deparam com a falta de tempo e recursos, considerados obstáculos significativos para a aplicação das novas metodologias. Participante 1 mencionou a intensidade da rotina escolar como um fator limitante, uma preocupação que ressoa com as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2001, que propõe o desenvolvimento de um currículo flexível capaz de atender às diferentes realidades das escolas. Adicionalmente, Participante 4 ressaltou a importância da formação continuada para a adaptação do ensino às necessidades dos alunos: "Sem essa formação, seria desafiador desenvolver metodologias eficazes." Isso reforça o entendimento de que a formação adequada é fundamental para garantir a inclusão, conforme previsto no Artigo 28 da LDB, que assegura o direito à educação inclusiva.

Por fim, Participante 5 destacou a importância de estar atualizado com novas metodologias e tecnologias educacionais, afirmando: "Um professor bem informado pode criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e que atende melhor às necessidades dos alunos." A falta de formação continuada, como observado na experiência de alguns professores em 2023, gera sérias preocupações, pois a ausência de formação pode dificultar a afronta aos desafios da inclusão adequada de alunos com deficiência e diferentes formas de aprender, em desacordo com o que preconiza o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência na educação brasileira.

Em síntese, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura o direito à formação continuada e à educação inclusiva por meio de vários artigos. O Artigo 66 destaca a importância da formação inicial e continuada como um fator essencial para a melhoria da qualidade do ensino. O Artigo 28 menciona que "os conteúdos da educação especial deverão ser oferecidos em escolas comuns", promovendo a inclusão.

Além disso, o Artigo 24 estabelece que a educação deve ser promovida em todos os níveis e modalidades, garantindo o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com necessidades especiais. Esses trechos da LDB reafirmam o compromisso do Estado em garantir uma educação de qualidade que respeite e promova a diversidade e a inclusão no ambiente educacional. Dessa forma, a formação continuada se mostra como um elemento crucial para a qualificação dos professores e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, sendo vital

não apenas para enfrentar os desafios da rotina escolar, mas também para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação que respeite suas individualidades.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO COLÉGIO CRISTÃO CRUZEIRO

Os participantes mencionam que a formação continuada tem um impacto significativo e positivo em suas práticas pedagógicas. Participante A destaca que essas formações oferecem orientação e contribuem para um melhor desempenho em sala de aula. Participante B ressalta que a formação ajuda a preparar os professores para lidar com diversas situações que surgem em sala, indo além do que foi aprendido na graduação. Já o Participante C observa que as formações são essenciais para adquirir novos conhecimentos e estratégias, que são necessárias no cotidiano escolar. Participante D complementa dizendo que as formações são valiosas quando baseadas em experiências bem-sucedidas em sala de aula. Participante E confirma que quando as formações são oferecidas, elas contribuem bastante para a sua prática docente.

A maioria dos participantes participou de três formações continuadas ao longo do ano letivo de 2023. Participante A, D e E especificam que participaram de três formações, enquanto o Participante B recorda ter participado de pelo menos três formações. Apenas o Participante C mencionou ter participado de duas formações.

Existe uma variação significativa na participação em formações voltadas para a educação especial e inclusiva. Participante A e B participaram de uma formação que abordou a adaptação de avaliações para alunos da educação especial. No entanto, Participante C não participou de nenhuma formação nessa área. Participante D destacou que as formações continuadas geralmente não são estendidas ao público da educação especial, mas defendeu que deveriam ser. Ele observa que apenas os profissionais da área da educação especial possuem formações mensais oferecidas pelo NAPI, enquanto os professores regulares só recebem formação nessa área caso o gestor escolar solicite especificamente. Participante E também comenta que as formações para professores regentes geralmente não envolvem educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda a formação continuada tanto para professores do Atendimento Educacional Especializado, quanto para “os demais profissionais da educação” (Brasil, 2008). As respostas obtidas, entretanto, apontam para uma limitação ou escassez da efetivação desta política, pois, não vem sendo ofertadas capacitações suficientes para preparar os docentes para um atendimento

eficiente e inclusivo. Essa lacuna evidencia uma desconexão entre legislação e prática, destacando a carência de uma maior firmeza no compromisso com as formações no sistema de ensino.

Os participantes concordam que a formação continuada é um instrumento adequado para o aperfeiçoamento da prática docente voltada para a educação inclusiva. Participante A menciona que, quanto mais conhecimento se tem sobre o tema, maior é a compreensão e a facilidade para trabalhar com esse público específico. De modo semelhante, o Participante B enfatiza que a formação continuada pode contribuir significativamente, fornecendo aos professores o conhecimento necessário. Participante C observa que a educação inclusiva está ganhando cada vez mais relevância, com o crescimento do número de alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participante D ressalta que quanto mais informações os professores têm, melhor preparados estarão para lidar com as necessidades específicas dos alunos.

Tardif e Lessard (2014) destaca que o docente, detentor de saberes de diferentes naturezas, constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes preexistentes ao contexto de trabalho. O bom desenvolvimento de uma educação inclusiva requer a integração de conhecimentos teóricos obtidos principalmente em formações e cursos de capacitações e a prática do cotidiano escolar, permitindo que os docentes adquiram e desenvolvam habilidades e estratégias pedagógicas que promovam um ensino significativo.

Já o Participante E destaca que uma formação que inclua a educação especial contribuiria imensamente para o aperfeiçoamento das práticas docentes. Ele salienta a dificuldade em lidar com crises de alunos autistas, atribuída à falta de capacitação específica. Essa formação seria essencial para fornecer aos professores as ferramentas necessárias para gerenciar essas situações de forma mais eficaz e garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e de suporte para todos os alunos.

Pereira e Guimarães (2019) afirmam que o aluno da educação especial tem direito ao acesso, à permanência e às aprendizagens no interior das escolas e por isso precisam de professores preparados. Para isso, é essencial que tanto as instituições de ensino quanto os órgãos competentes invistam em mecanismos que capacite os profissionais com os conhecimentos necessários para educar e incluir os discentes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Os participantes identificaram várias dificuldades na aplicação das estratégias metodológicas aprendidas nas formações continuadas. Participante A menciona que, em parte, é complicado desenvolver estratégias com uma sala de aula lotada de alunos que também

necessitam de atenção. Participante B acrescenta que a falta de materiais didáticos suficientes e o tempo limitado, juntamente com a superlotação das salas, tornam difícil colocar em prática o que foi aprendido. Participante C observa que seria mais fácil atingir metas e implementar orientações metodológicas se houvesse mais apoio. Participante D destaca a falta de recursos materiais e o fato de que os temas das formações são limitados e não contemplam todos os desafios enfrentados em sala de aula. Participante E menciona que participou de uma formação sobre tecnologia assistiva, mas não conseguiu colocar em prática devido à falta dessas tecnologias na escola.

formação continuada é vista como uma ferramenta positiva e necessária para o desenvolvimento da prática docente. No entanto, existem desafios significativos na aplicação prática das estratégias aprendidas, principalmente devido a limitações de recursos e falta de capacitação específica. Investir em mais formações e recursos voltados para a educação especial e inclusiva é crucial para a melhoria contínua da prática docente.

De modo geral, concorda-se que a formação continuada é um instrumento vital para o aperfeiçoamento das práticas docentes em educação inclusiva. Tal formação oferece ferramentas úteis e conhecimentos para que os educadores implementem estratégias que respeitem a diversidade em sala de aula. O desafio, conforme destacado pelos educadores entrevistados, não consiste apenas em adquirir novos conhecimentos, mas em encontrar formas eficazes de colocá-los em prática. Superar barreiras como o baixo número de recursos pedagógicos e a falta de tempo para planejamento é essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em consonância com estudiosos da educação, como Francisco Imbernón, que é um autor reconhecido por suas contribuições ao campo da educação, defende-se a formação contínua como um pilar essencial para a efetivação da educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e melhorando a qualidade do ensino para todos os discentes. Portanto, garantir acesso a recursos e tempo para reflexões e planejamentos se torna crucial para o fortalecimento da educação inclusiva nas escolas.

Analisando as respostas dos professores sobre a temática formação continuada e suas experiências na prática docente especialmente em relação à educação inclusiva, percebe-se que existem aspectos comuns que estão distribuídos no quadro a seguir;

1º A importância da Formação Continuada: Todos os professores entrevistados reconhecem o impacto positivo da formação continuada em suas práticas pedagógicas. Eles enfatizam que essas formações não apenas atualizam seus conhecimentos, mas também oferecem novas abordagens e metodologias que permitem um ensino mais adaptado às

necessidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiências. Essa formação é percebida como uma ferramenta fundamental para o aprimoramento profissional e para a capacitação em práticas inclusivas.

2º Pouca ou nenhuma formação na área: os entrevistados destacaram a inexistência ou um baixo número de formações voltadas para a educação especial, que não abrangem pontos de maior relevância para se trabalhar de forma adequada com este público.

3º Dificuldades na Implementação: Apesar do reconhecimento da importância da formação, os professores enfrentam diversos desafios ao tentar aplicar as estratégias aprendidas. Entre as principais dificuldades se destacam:

1. Falta de Tempo: A rotina escolar intensa dificulta a aplicação de novas metodologias que exigem planejamento e adaptação.
2. Falta de Recursos: Muitos professores mencionam a carência de recursos pedagógicos e materiais adaptados, essenciais para a efetividade das estratégias inclusivas.
3. Desarticulação Curricular: A dificuldade em alinhar os conteúdos curriculares com a diversidade dos alunos torna a implementação das estratégias ainda mais desafiadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada emerge como elemento crucial na prática docente, especialmente na educação inclusiva. Os profissionais participantes desta pesquisa enfatizam a importância dessa modalidade de formação na adaptação de metodologias para atender alunos com necessidades especiais, destacando que a evolução constante da educação requer atualização periódica. Reconhecendo a formação continuada como essencial para o aprimoramento profissional e a efetividade das práticas pedagógicas. Através da análise dos dados coletados, observou-se que os docentes consideram a formação continuada importantes, porém, insatisfatória para atender as necessidades das salas de aula. Essa divergência gera desafios significativos que comprometem a capacidade de oferecer um atendimento apropriado às exigências dos alunos.

Com isso, algumas questões merecem destaque ao finalizar esta pesquisa. Primeiro, a percepção de inadequação na formação continuada sugere um déficit na preparação dos educadores para atuarem em contextos inclusivos. Sem um suporte formativo sólido, os professores podem se sentir desamparados, o que dificulta a implementação de metodologias que contemplem a diversidade presente em sala de aula. Em segundo lugar, a insuficiência das

formações indica a urgência de um repensar das políticas educacionais, que precisam se alinhar às necessidades reais dos docentes e, consequentemente, dos alunos.

Portanto, a análise dos dados revela um cenário preocupante, onde a falta de formação adequada limita o potencial de desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. É imprescindível investir na capacitação contínua dos professores, garantindo que eles tenham as ferramentas necessárias para atender às demandas educativas de todos os alunos. A formação continuada deve ser vista não apenas como uma responsabilidade institucional, mas como um compromisso coletivo de promover uma educação que respeite e valorize a diversidade. O texto destaca a importância da formação continuada como um compromisso coletivo para promover uma educação que valorize a diversidade. Essa formação é crucial para o aprimoramento das práticas docentes, enfrentando desafios como a implementação de novos conhecimentos no cotidiano escolar, além de barreiras como a falta de recursos e tempo para planejamento. Para fortalecer a educação inclusiva, é fundamental garantir acesso a recursos e oportunidades de reflexão e planejamento para os educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: Edufba, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2017.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Out./Dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/>. Acesso em: 10 out. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 29, maio/ago., p.584-602, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3395>. Acesso em: 10 out. 2024.

DA TEORIA À PRÁTICA: UM RELATO DE TRANSFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID

Gleica Dias da Silva
Ete Feitosa de Oliveira Gomes
Railine Cândido da Silva
Naeli da Silva Oliveira

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), analisando sua contribuição essencial para a transformação e construção da identidade docente. Em um cenário de formação inicial, é crucial que o futuro professor desenvolva uma integração sólida entre teoria e prática, capacitando-se para atender às demandas reais do ambiente escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como o contato direto com a realidade escolar, promovido pelo PIBID, favorece uma transição efetiva da teoria acadêmica para a prática pedagógica, proporcionando um percurso formativo que amplia a compreensão sobre o papel do professor e as demandas da sala de aula. Este relato, realizado em uma escola pública estadual de ensino fundamental no Acre, detalha a importância de práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas, que foram ensinadas e adaptadas com base nas necessidades dos alunos e na realidade da comunidade escolar. O método do estudo consistiu em atividades de observação participante, interações contínuas com professores e participação em reuniões de planejamento e avaliação pedagógica. Os dados foram extraídos de relatórios mensais, reuniões pedagógicas e das práticas de ensino realizadas entre 2022 e 2023. Como resultado, a participação no PIBID revelou desafios e potencialidades que estimulam o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no aluno e a aplicação de metodologias ativas que estimulam o engajamento e a autonomia discente. O envolvimento dos alunos em atividades interativas evidenciou o papel transformador do professor como mediador, ao passo que a prática direta consolidou a autoconfiança docente dos participantes bolsistas, adaptabilidade pedagógica e reflexão crítica. Conclui-se que o PIBID é um componente essencial para a construção de uma identidade docente fundamentada em uma prática pedagógica ativa e comprometida com a transformação social. Ao proporcionar uma experiência formativa contínua, o Programa reafirma a importância prática para a formação de professores críticos e conscientes de seu papel educacional. Portanto, este relato evidencia a relevância do PIBID como um pilar na formação de docentes comprometidos com uma prática pedagógica que transcende a sala de aula tradicional, promovendo um percurso enriquecedor na formação inicial docente.

Palavras-chave: Pibid; formação docente; identidade profissional; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No âmbito do sistema educacional, é essencial buscarmos continuamente o aprimoramento, por meio de pesquisas que promovam um trabalho crítico e análises voltadas para áreas que demandam melhorias, com o objetivo de alcançar resultados melhores no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, questões relacionadas à formação de

professores, estratégias pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem, bem como iniciativas para promover a inclusão e a democratização do acesso à educação, tem despertado interesse crescente e requerido investigações detalhadas e estudos aprofundados.

Diante disso, ao reconhecermos que a formação de professores ocupa uma posição central nessas discussões, é notório que o impacto de transformar a educação escolar implica em uma mudança radical no reconhecimento social da profissão docente e na valorização dos professores por meio de sua formação profissional. Visto que, ao olharmos para o cenário educacional, tanto local quanto nacional, percebemos que a formação docente enfrenta desafios constantes, especialmente no que diz respeito à necessidade de aliar a teoria aprendida nos cursos de licenciatura à prática efetiva nas escolas.

Nesse contexto, a universidade, como espaço de formação acadêmica e profissional, desempenha um papel crucial ao oferecer aos futuros educadores oportunidades para adquirir os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão com excelência. Em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as universidades federais oferecem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que fornece aos licenciados experiências práticas fundamentais na sua formação. Por meio da inserção de estudantes em escolas públicas, o Programa se destaca como uma estratégia avançada para aprimorar a formação de futuros professores, integrando a educação superior e a educação básica, destacando uma abordagem que oferece experiências práticas e reflexivas que enriquecem a formação profissional docente.

O presente artigo narra as experiências e aprendizados vivenciados como bolsistas do Pibid, no âmbito do subprojeto do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) – Campus Floresta, desenvolvido no lócus da escola estadual Luís Antônio Meirim Pedreira. Durante 1 ano e 2 meses de atividades, essa experiência prática permitiu uma maior compreensão dos desafios e potencialidades do ambiente escolar, possibilitando a aplicação de conhecimentos teóricos na prática cotidiana.

Nesse sentido, em um cenário de formação inicial, é crucial que o futuro professor desenvolva uma integração sólida entre teoria e prática, capacitando-se para atender às demandas reais do ambiente escolar. Assim, este relato de experiência tem como objetivo analisar como o contato direto com a realidade escolar, promovido pelo Pibid, desenvolve uma transição efetiva da teoria acadêmica para a prática pedagógica, proporcionando um percurso formativo que amplia a compreensão sobre o papel do professor e as demandas da sala de aula. Ao longo da participação no Pibid, foram possíveis vivenciar práticas pedagógicas variadas e contextualizadas, adaptadas às necessidades dos alunos e ao contexto da realidade da

comunidade escolar. Essas experiências revelaram o potencial transformador do programa na formação inicial, ao oferecer aos licenciados uma oportunidade de construir sua identidade docente por meio de reflexões críticas e vivências significativas.

Organizado em três seções principais, além da introdução, o relato deste artigo se subdivide primeiramente com o referencial teórico-metodológico que apresenta os conceitos que fundamentam a análise, com destaque para a articulação entre teoria e prática na formação docente, bem como descreve os procedimentos metodológicos adotados para coleta e análise dos dados, com abordagem qualitativa. Seguido do relato de experiências, descrito de forma detalhada as atividades realizadas no âmbito do Pibid, destacando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas aplicadas e os aprendizados obtidos, ressaltando sua contribuição para a construção da identidade docente. Em considerações finais, são propostos os impactos do programa na formação inicial de professores, com reflexões sobre sua relevância para o fortalecimento da prática pedagógica e para a transformação profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A formação inicial de professores é um campo que exige uma articulação constante entre teoria e prática, considerando as complexidades e desafios do ambiente escolar. De acordo com Pimenta e Lima (2006), a formação docente não se limita à transmissão de saberes, mas requer a inserção do licenciando em contextos reais de prática pedagógica, permitindo-lhe compreender e atuar sobre as diversas dimensões do trabalho educativo. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) surge como uma proposta transformadora, aproximando a universidade e a escola básica em um diálogo que promove a integração de saberes e experiências.

Segundo Pimenta e Lima (2019, p. 9) “A articulação entre universidade e escola e a possibilidade de articulação entre teoria e prática são os principais motivos para o otimismo em relação a esse programa.”. Dessa forma, a colaboração entre a universidade e a escola oferece aos estudantes a oportunidade de aplicar os conceitos e técnicas aprendidos na sala de aula em um ambiente real de ensino e aprendizagem. Isso permite que eles adquiram uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

O Pibid, nesse contexto, atua como um pilar essencial para a formação de professores mais preparados, comprometidos e eficazes em suas práticas educativas. O Programa incentiva

a iniciação à docência ao aproximar as escolas da universidade, contribuindo para a formação de educadores por meio da aplicação da teoria aprendida na universidade na prática, vivenciando a dinâmica escolar. Essa experiência permite que os bolsistas busquem soluções para os desafios encontrados no cotidiano das escolas públicas, além de contribuir para a construção de sua identidade docente e compreensão do que interessa ser como profissionais. Assim, em concordância com Silva, Gonçalves e Paniágua (2017, p. 6)

o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos.

Nesse sentido, relacionando com as concepções de Paulo Freire (1996), visualizamos em suas falas que não existe ensino sem aprendizagem, o que ressalta a importância de uma relação dialógica no processo educativo. Essa perspectiva se alinha aos objetivos do PIBID, que busca proporcionar aos licenciados uma experiência prática onde possam aprender com a escola ao mesmo tempo em que são inseridos com ela. A prática reflexiva, ainda segundo Freire (1996), é essencial para a formação de um professor consciente de seu papel como mediador do conhecimento e agente de transformação social.

Além disso, Zabala (1998) argumenta que uma prática pedagógica deve ser construída com base em metodologias que considerem o protagonismo do estudante e a diversidade de suas necessidades. Metodologias ativas, como as inovações no contexto do Pibid, promovem a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a autonomia e o engajamento discente. Essas abordagens, aprovadas às práticas realizadas no Programa, demonstram o potencial transformador de uma educação centrada no aluno.

Ademais, o contexto social e cultural dos estudantes deve ser levado em conta na formação e prática docente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação deve estar comprometida com a construção da cidadania, promovendo uma compreensão crítica da realidade social. No âmbito do Pibid, as atividades pedagógicas desenvolvidas buscam atender a essa premissa, ao propor práticas diversificadas e contextualizadas, que dialogam com a realidade da comunidade escolar e suas especificidades.

Portanto, a literatura aponta que a formação inicial de professores deve ir além da simples reprodução de saberes acadêmicos, propondo um aprendizado ativo e integrado com a realidade da escola. O Pibid se destaca como um programa que materializa essas propostas, promovendo uma formação crítica e reflexiva, que prepara o futuro professor para atuar de maneira ética, criativa e transformadora. Tendo em vista o relato de experiência como cunho

científico para amostragem das experiências vivenciadas dentro da inserção do Pibid como bolsistas, Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65, 2021) afirmam que

O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Assim, o método adotado neste estudo é de caráter qualitativo, com foco na análise das experiências vividas durante o período de participação no Pibid. A abordagem qualitativa é adequada para compreender a complexidade do processo formativo e os impactos das atividades práticas na formação docente. Nessa perspectiva, Oliveira (2012) afirma que a abordagem qualitativa é comumente compreendida como um processo de reflexão e análise da realidade, utilizando métodos e técnicas que permitem uma compreensão detalhada e aprofundada do objeto de estudo.

Para a coleta de dados, realizamos por meio de observações diretas em sala de aula, no lócus da escola estadual Luís Antônio Meirim Pedreira, do 1º ano do ensino fundamental, registros de reuniões pedagógicas e relatórios mensais produzidos do Pibid. Além disso, a análise dos dados se aplica a proposta de Minayo (2001), que sugere uma categorização das informações com base em seus significados e contextos, permitindo uma interpretação reflexiva das experiências vividas. As categorias evidenciadas foram:

Quadro 1: categorias identificadas nas vivências

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. A integração entre teoria e prática;2. As metodologias ativas aplicadas;3. Impacto do PIBID na construção da identidade docente. |
|---|

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Assim, a metodologia escolhida possibilitou uma visão ampla das dinâmicas vivenciadas, evidenciando como as metodologias ativas e o envolvimento direto com o Programa desenvolve a identidade docente e transforma a adaptação dos licenciados às realidades do ambiente escolar.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) proporcionou uma vivência prática significativa para a formação inicial docente, marcada pela integração entre teoria e prática pedagógica. Este relato detalha as experiências realizadas na

Escola estadual Luís Antônio Meirim Pedreira, em Cruzeiro do Sul, Acre, ao longo de 1 ano e 2 meses, no contexto do subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC) – Campus Floresta.

Figura 1: Escola lócus



Fonte: As autoras (2024).

As vivências realizadas na escola *lócus*, figura 1, não só proporcionaram uma experiência prática que uniu teoria e prática pedagógica, fundamentada em metodologias ativas e como fortaleceu uma construção de uma identidade profissional.

A INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como um Programa fundamental na formação dos futuros professores, proporcionando oportunidades de integração entre a universidade e a escola, além de promover o diálogo e a reflexão sobre a prática pedagógica. Através do PIBID, como bolsistas, tivemos a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade docente autêntica e significativa.

Figura 2: turmas do 1º ano da escola lócus



Fonte: As autoras (2024).

Nota: A – Turma 1º ano do ano letivo de 2022. B – Turma do 1º ano do ano letivo de 2023.

Durante a participação como bolsistas do PIBID nos anos de 2022 e 2023, figura 2, ficamos com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I. De modo geral, foram turmas com um número total de alunos considerado razoável em consideração as demais escolas com salas superlotadas. Embora toda hiperatividade presente nessas crianças pós pandemia, foram turmas fáceis de desenvolver um bom acompanhamento e possível vê-las progredir durante todo o percurso. No entanto, a carência dos alunos muitas vezes cobrava de nós pibidianos e professores uma atenção que não era dada em casa, logo, sempre tínhamos que buscar métodos que não permitisse que tais questões atrapalhassem o desenvolvimento escolar da criança.

Assim, o PIBID destacou-se como um espaço formativo que permitiu a aplicação direta dos conhecimentos adquiridos na universidade no cotidiano escolar. Por meio de atividades como o planejamento de aulas, a aplicação de metodologias pedagógicas e a observação participativa, foi possível alinhar conceitos teóricos, como alfabetização e inclusão, às demandas práticas da sala de aula.

A vivência diária em sala trouxe um entendimento mais profundo sobre as realidades escolares, evidenciando a complexidade de lidar com a heterogeneidade dos alunos, desde crianças com defasagem de aprendizagem até aquelas com necessidades especiais. Nesse contexto, a prática docente sofreu uma constante adaptação de estratégias, confirmando o que Freire (1996) aponta como essencial na formação docente: o aprendizado mútuo entre professor e aluno, mediado pela realidade vívida.

AS METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS

As atividades desenvolvidas durante o Programa foram fortemente pautadas em metodologias ativas, promovendo o protagonismo estudantil e a interação dinâmica em sala de aula. Entre as estratégias utilizadas, destacamos:

Quadro 2: estratégias educativas

Jogos Educativos:	Utilização de recursos como alfabeto móvel, quebra-cabeças e atividades lúdicas para desenvolver habilidades de leitura e escrita.
Dinâmicas de Grupo:	Atividades como "Dança das Cadeiras" e "Caça ao Tesouro" foram aplicadas para estimular habilidades motoras e a cooperação entre os alunos.
Projetos Temáticos:	A execução do projeto de acolhida "De Volta às Aulas", no início do ano letivo de 2023, foi uma experiência marcante. A iniciativa envolveu desde a elaboração de materiais didáticos até a organização de dinâmicas que facilitaram a adaptação das crianças ao ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Essas práticas mostraram-se eficazes na criação de um ambiente de aprendizagem mais engajador, em que os alunos participaram do processo educacional. Além disso, evidenciaram a importância do professor planejar atividades que dialoguem diretamente com as necessidades e interesses dos estudantes.

Para isso, também ocorreram momentos em que estivemos em regência, sob supervisão, assumindo a condução de aulas planejadas, aplicando conteúdos de forma interativa e acompanhamento às metodologias ativas. Esses momentos proporcionados pelo Programa foram essenciais para o desenvolvimento do nosso Estágio Supervisionado II que ocorreu durante a nossa participação no PIBID.

O IMPACTO DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A experiência no PIBID foi determinante para o fortalecimento da identidade docente, pois possibilitou uma vivência prática que transcendeu a teoria acadêmica. A convivência com os desafios e potencialidades do ambiente escolar ampliou a percepção do papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social.

Além disso, a prática regular em sala de aula, somada ao planejamento e à regência de atividades, contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais, como organização pedagógica, criatividade e gestão de turma. Ademais, a interação com supervisores, coordenadores e professores experientes desenvolveu um espaço de troca de saberes e reflexões críticas, que reforçou a autoconfiança e a autonomia do licenciando.

Esse processo também permitiu superar inseguranças iniciais, como o recebimento de lidar com situações desafiadoras ou de não conseguir envolver os alunos. Portanto, ao longo do programa, foi possível experimentar e implementar estratégias pedagógicas que aliam

inovação e adaptação às demandas reais do ambiente escolar, o que trouxe maior segurança e capacidade no exercício da profissão docente.

Assim, o PIBID revelou-se um espaço de formação que vai além do desenvolvimento técnico, promovendo uma construção identitária que valoriza o compromisso com uma educação inclusiva, dinâmica e contextualizada. Essa vivência foi crucial para que nós licenciandas internalizasse não apenas o papel de professor, mas também o de um profissional reflexivo e comprometido com a transformação social por meio da educação.

CONCLUSÃO

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) demonstrou ser uma experiência formativa singular, capaz de transformar a visão do licenciando sobre o ensino e consolidar sua identidade docente. Ao longo das atividades realizadas na Escola Estadual Luís Antônio Meirim Pedreira, foi possível integrar teoria e prática pedagógica, implementar metodologias ativas e refletir criticamente sobre os desafios e potencialidades da educação básica.

O envolvimento dos alunos em atividades interativas evidenciou o papel transformador do professor como mediador, ao estimular o protagonismo discente e a aprendizagem significativa. Simultaneamente, o contato direto com a realidade escolar contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais em nós bolsistas, como adaptabilidade pedagógica, planejamento eficiente e a construção de uma prática reflexiva. Destacamos então, que essa vivência foi crucial para superar inseguranças e fortalecer a autoconfiança, ao mesmo tempo em que nos preparou para lidar com as demandas reais do ambiente educacional.

Conclui-se que o PIBID é um componente indispensável na formação inicial de professores, pois oferece uma experiência formativa contínua, que alia a inovação pedagógica a uma reflexão crítica sobre o papel docente. Ao proporcionar uma vivência prática em escolas públicas, o Programa reafirma sua importância na construção de uma prática pedagógica ativa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Esse relato evidencia que o PIBID transcende a formação técnica, ao preparar docentes conscientes de seu papel como agentes transformadores da realidade escolar. Com sua abordagem enriquecedora, o programa fomenta a construção de uma educação mais dinâmica e contextualizada, que atende às necessidades dos alunos e das comunidades escolares. Assim, o PIBID consolida-se como um pilar essencial para a formação de professores críticos,

reflexivos e comprometidos com uma prática educacional que vai além da sala de aula tradicional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 2 dez. 2024.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, S. da; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para formação docente. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., Santo Ângelo-RS, 2017. **Anais [...]** Santo Ângelo, RS: Emicult, 2017. v. 3. (Onde está o nosso patrimônio cultural). Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Emani. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTRE MEMÓRIAS, LINGUAGENS E HUMANIDADES – LITERATURAS INDÍGENAS COMO PROCESSO CONSTRUTIVO DA DIVERSIDADE

Cesar Renato da Rocha
Angela Glaucia da Silva

RESUMO

As composições literárias produzidas pelos povos indígenas mapeiam as resistências, memórias, linguagens e humanidades nas entrelinhas de suas narrativas. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é discutir a ancestralidade indígena, por meio da análise da trama Sabedoria das águas, de Daniel Munduruku (2004), buscando compreender e refletir a articulação entre Literatura, Alteridade e Sociedade. A metodologia adotada ampara-se no estudo bibliográfico, fundamentando-se, especialmente, nas contribuições de Antonio Candido (1995), Rildo Cosson (2011), Ana Laura Corrêa (2019), Nerynei Bellini e Flávia Nisco (2018), Márcia Wayna Kambeba (2020), Julie Dorrico Peres (2017), Fernanda Vieira (2023), dentre outros pesquisadores que discutem acerca da literatura em seus escritos. Os resultados desta pesquisa apontam que ensinar, analisar e interpretar a narrativa de Daniel Munduruku nas escolas, oportunizam que os discentes compreendam a literatura de autoria indígena como processo construtivo da diversidade. Conclui-se, portanto, que Sabedoria das águas é um texto literário que abre horizontes de reflexão das memórias, linguagens e humanidades das/nas Literaturas Indígenas hoje.

Palavras-chave: literatura indígena; sabedoria das águas; Daniel Munduruku.

INTRODUÇÃO

Para a compreensão da Literatura, é preciso refletir acerca de suas especificidades e a sua presença na vida dos seres humanos, desde as suas mais variadas formas de contemplações, seja através da expressão de sentimentos ou na organização social. Ela está presente nas práticas culturais, laborais e do que envolve o homem, a natureza e suas ações. Entende-se, portanto, que a Literatura surge(iu) com o intuito de registrar a cultura da humanidade de acordo com suas expressões de sentimentos e emoções, representando a individualidade e a coletividade social.

No concernente a humanização, a Literatura não expressa uma visão superficial da vida cotidiana. Muito pelo contrário, as tessituras literárias manifestam em suas entrelinhas os pensamentos elaborados pelos indivíduos em:

[...] contato com o mundo e com os outros [seres humanos] como forma de compreensão e crítica da vida social, de si mesmo e dos conflitos humanos; trata-se de uma forma que ilumina as possibilidades de o [ser humano] intervir nesses conflitos e transformá-los. Portanto, não se pode dizer que a literatura seja apenas entretenimento e nem mesmo um trabalho como os outros, pois ela é uma forma que anuncia a possibilidade de trabalho livre, aquele que resiste à automatização e à

desumanização que vigoram na sociedade capitalista (Corrêa *et al.*, 2019, p. 18).

Dito isto, percebemos que a Literatura é necessária na vida das pessoas, independente do sexo, religião, política ou classe social a que pertencem. É um direito incompressível (Candido, 1995) do homem integrar-se a sociedade por meio dos textos literários, pois estes são responsáveis pela construção e desenvolvimento do conhecimento em torno do mundo.

Ela [a literatura] é uma necessidade universal imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (Candido, 1995, p. 179-180).

Nesse sentido, vemos que uma das literaturas que vem ganhando cada vez mais espaço no mundo literário é a produção de autoria indígena, que apresenta em seus textos temáticas contemporâneas da sociedade e levanta reflexões sobre as culturas subalternizadas socialmente. Dessa forma, os povos indígenas passam por uma transição, deixando de ser personagens vilipendiados e vencidos pela colonização, para se tornarem os sujeitos da enunciação em suas obras, protagonizando histórias e apresentando as suas ancestralidades, memórias e culturas através da escrita literária.

E é na Literatura Indígena que podemos perceber elementos de suas culturas e vidas, pois a realidade de suas vivências são as marcas explícitas das/nas narrativas. Ademais, tal Literatura tem ainda um ponto que merece destaque, o fato de ter marcas da oralidade, que demonstram como ela foi criada para ser passada de geração em geração, remetendo assim ao mundo imaginário e real mutuamente.

Contrapondo-se ao modelo da literatura europeia, a tradição oral se valoriza pela diversidade entre a cultura indígena, pois a sua inserção ao processo de escrita é recente. Valoriza-se entre as culturas mais afastadas dos centros urbanos, sendo que a oralidade é o sustento da identidade desses povos. Cada população vive com seus costumes e tradições, e com o passar dos tempos é necessário conceber toda essa diversidade de conhecimento produzido por estes, indígenas e não-indígenas.

Constata-se, assim, a real necessidade de articulação entre Literatura, Alteridade e Sociedade e a importância de que assuma a ideia de Literatura como direito humano e fator de humanização, é o caminho para uma sociedade igualitária. Com relação à importância da Literatura Indígena no contexto escolar, Nerynei Bellini e Flávia Nisco (2018, p. 206) contribuem da seguinte maneira:

A Literatura Indígena tem como uma de suas características nos transportar ao mundo dos sonhos vivenciados pela natureza física e humana e, ao mesmo tempo, nos convida[r] à reflexão acerca desse mundo. [...] O respeito pela natureza, pelo idoso, a presença do mítico, da ancestralidade são temas constantes na literatura indígena e seguramente oferecem ao leitor ferramentas que o levam a refletir sobre a pluralidade cultural, a combater o distanciamento em relação ao outro e pré-julgamentos que criam modelos estereotipados e equivocados em uma sociedade.

Desse modo, a lei 11.645/2008 traz em seu bojo a obrigatoriedade dos estudos da cultura indígena relacionando as questões éticas, políticas, estéticas e sociais com as demandas que perpassam à docência e a educação contemporânea e com a defesa da vida e da dignidade dos povos indígenas no Brasil.

Neste artigo, analisa-se a narrativa *Sabedoria das águas*, de Daniel Munduruku (2004), obra que apresenta as diferentes culturas heterogêneas existentes na sociedade, em especial dos povos originários. Verifica-se, assim, como a Literatura Indígena vem ganhando espaço na sociedade, com autores que levantam temáticas contemporâneas em suas obras e apresentam a realidade dessa cultura que por muito tempo fora silenciada. Esboça-se, ainda, a concepção da Literatura como um direito inalienável, que precisa se fazer presente na vida dos indivíduos. Através desses momentos, buscamos em suma, refletir sobre a transformação que a Literatura realiza na vida de quem a experiencia.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo apontado acima, a investigação efetuada assume o viés bibliográfico, a respeito da articulação entre Literatura, Alteridade e Sociedade presente na escrita de Daniel Munduruku.

Para tanto, a metodologia adotada fundamentando-se, especialmente, nas contribuições de Antonio Candido (1995), Rildo Cosson (2011), Ana Laura Corrêa (2019), Nerynei Bellini e Flávia Nisco (2018), Márcia Wayna Kambeba (2020), Julie Dorrico Peres (2017), Fernanda Vieira (2023), dentre outros pesquisadores que discutem acerca da literatura em seus escritos.

Dessa maneira, realizamos a leitura e fichamentos desses textos teóricos relacionados a literaturas, com o intuito de compreender melhor o processo construtivo da diversidade na tessitura literária de Daniel Munduruku. Além do mais, realizar a leitura de *Sabedoria das águas* constitui-se em um passo necessário e primordial para refletirmos acerca da ancestralidade indígena presente na escrita de Munduruku, ancestralidade essa que se apresenta no horizonte literário e discursivo do referido autor, que agora expressa em suas entrelinhas

literárias suas histórias, resistências, memórias, linguagens e humanidades.

RESULTADOS

A Literatura de autoria indígena levanta questões contemporâneas acerca dos povos que as escrevem, sendo perceptível a (re)existência presente em seus escritos, tornando visível aquele que por muito tempo foi silenciado e estereotipado, evidenciando assim sua percepção de mundo. Assim, abre-se caminho para a análise da obra *Sabedoria das águas*, de Daniel Munduruku (2004) que apresenta a cultura existente da história local do povo Munduruku, revisitando os lugares vividos por esse povo em cada cena da obra e aproximando a imaginação com a realidade, na tentativa de enxergarmos uma cultura heterogênea existente em cada espaço desse planeta, em especial, na Amazônia.

Constata-se que *Sabedoria das águas* demonstra o poder da natureza com aqueles que vivem nela e o verdadeiro valor que existe em preservar e escutá-la como, por exemplo, no excerto “ouve o rio... ouve o rio... ouve... Vai até onde não tenha gente e se deixe mergulhar na sabedoria das águas” (Munduruku, 2004, p. 9) - em resposta às angústias e dúvidas internas do protagonista Koru. Daniel Munduruku apresenta como a natureza é vista pelos povos indígenas, pois para estes a natureza sempre foi e continua sendo sua sobrevivência nos vários campos, inclusive espirituais.

No início da obra, o autor apresenta Koru, indígena que evidencia os mistérios que o assombram e as indagações sobre o rio Tapajós, local em que ocorre a trama. Koru está tentando decifrar um episódio misterioso experienciado em seu território indígena, pois ao afirmar ter visto uma luz na floresta, os parentes passam a considerá-lo um delirante. Dessa forma, constata-se que os elementos da natureza são representados como subsídios principais da obra e que os mistérios existentes nela são desvendados apenas por aqueles que habitam nela de forma nativa, no caso o povo Munduruku.

A perspectiva imaginária está apresentada no decorrer da obra, pois o autor destaca a água como elemento de vida e continuação ao mesmo tempo. Percebe-se que ele a classifica como um elemento com significâncias e significados, pois exprime sentimentos que se apresentam no decorrer da história, sejam estes bons ou ruins. Koru então, vive todas essas experiências de sentimentos nas águas, pois o Rio Tapajós é sua única esperança de encontrar as respostas que tanto almeja. Se tratando do imaginário, o indígena não está vivendo um sonho ao invés da realidade? Mesmo com o desfecho da história em que Koru e sua esposa Maíra

acordam com a sensação de ter vivido um sonho apenas, não existe na Literatura elementos que comprovem o irreal.

A leitura da narrativa nos faz perceber que a natureza e seus elementos são essenciais para a vida daqueles que a utilizam. Conversam, habitam e nela retiram os alimentos de sua subsistência, além da proteção contra doenças no uso das ervas medicinais. Percebemos assim a relação intensa de amor e sobrevivência dos povos indígenas com a mãe natureza, visto que o autor demonstra a natureza como o lugar onde os índios guardam suas lembranças, suas vivências e constroem suas histórias. Munduruku tem ainda a preocupação em registrar e levar ao público de modo geral como o povo Munduruku educa as suas crianças:

Aos avós, cabe educar nosso espírito. Fazem isso contando as histórias que alimentam nossa imaginação e nosso pertencimento ao mundo que nos rodeia. As histórias nos dizem de onde viemos e nos remetem ao que somos. É importante não esquecermos que somos parte do universo, nem mais nem menos. Parte. As histórias não nos deixam esquecer que somos parceiros da Criação, portanto cabe a cada um cuidar, plantar, regar e colher, cumprindo seu papel no bem-estar de todos os viventes, sejam humanos ou não. São os avós que nos lembram isso o tempo todo. É papel deles. É seu propósito. Cabe aos pais educar nosso corpo. Fazem isso proporcionando todas as condições para que possamos ser livres. Andar no mato, subir na árvore, nadar no rio, atirar com arco e flecha, conhecer o lugar em que vivemos, catar nossos piolhos e puxar nossa orelha fazem parte de sua missão de adulto. Eles não nos deixam um só minuto sem sua atenção porque sabem que educar é cuidar do nosso corpo para que possamos ser plenamente crianças. (Munduruku, 2018).

O referido autor preserva a memória, o ensinamento e a sabedoria. Sendo os mais experientes, responsáveis na transmissão da herança cultural indígena:

[...] o conhecimento, na sociedade indígena, é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado. Na sociedade indígena não existem especialistas absolutos. Todos sabem fazer tudo; todos sabem contar as histórias dos antepassados; todos sabem manipular os instrumentos da sobrevivência; todos sabem o que cura e o que mata. No entanto, por uma questão de respeito, àquela pessoa que já tem uma caminhada mais longa, faculta-se-lhe o direito de aconselhar, dirigir, coordenar, opinar e curar as pessoas. A ela é dado o direito de ser mestre e de exercer a sua sabedoria. Dessa forma, podemos entender que a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho que o outro percorre (Munduruku, 2000, p. 92).

Dessa forma, a certeza na sabedoria das águas do rio Tapajós é tão forte que o personagem Koru e sua esposa Maíra embarcam em busca de desvendar os mistérios que assombra o guerreiro. Portanto, o autor pretende ensinar o que as águas têm de sabedoria e qualquer forma de vida tem a ação das águas. No desfecho do conto, a fala dos personagens justificam o enunciado anterior: “E agora, o que vais fazer Koru? – Perguntou Maíra. Esperar. O momento do meu encontro com a verdade das coisas será ditado pela água do rio.” (Munduruku, 2004, p. 23).

Deste modo, os povos Munduruku valorizam suas tradições, as quais não permitem que outras religiões, outras crenças se difundam pelo seu povo, desvirtuando sua cultura. O desfecho da obra foca na questão da espiritualidade e na sabedoria das águas do rio Tapajós. Sendo uma espécie de sonho, o rio revela para Koru o que ele havia visto naquela noite na floresta e que a partir daí passou a ser desacreditado pelo seu povo. Nota-se que o ser que aparece para o personagem e lhe conta toda a verdade é um espírito de outro mundo, oferecendo-lhe poder e riqueza. Dessa maneira, a natureza representa um poder sobrenatural, um poder que está acima de todas as coisas.

Contudo, o desfecho final revela que esse poder não lhe traria felicidade, pois para Koru ter acesso a todo esse poder, ele teria que renunciar a sua esposa e a sua família, seus entes queridos da aldeia. Ou seja, esse poder que lhe é oferecido traz consequências para quem aceita possuí-lo e estes seres que ele viu na floresta, são justamente aqueles que aceitaram possuir esse poder e se tornaram totalmente solitários.

Portanto, ele não aceita a proposta e opta por não renunciar a sua amada e sua família. É justamente nesse momento que Koru entende a importância dos ensinamentos de seu povo, de sua tribo e de sua esposa. Nesse contexto, percebe-se que o autor ao escrever sobre a problemática enfrentada por Koru, está também demonstrando os dilemas que os povos indígenas enfrentam com o processo de modernização conservadora, restando a eles decidir se ficam em suas aldeias ou se vão para a cidade, deixando suas raízes culturais e se aventuram no novo que de certo modo é desconhecido.

Dessa forma, a natureza na obra *Sabedoria das águas* possui a representatividade de um valor inestimável, com os povos indígenas sendo os guardiões deste tesouro e de um saber ancestral a ele relacionado. Observa-se na obra, certa tendência à representação humanizada da natureza e também certo apelo à harmonia que marca o viver indígena. O autor explora imagens do indígena Koru contemplando as águas do rio Tapajós, contemplando assim o esplendor da natureza e demonstrando a sabedoria vivida por esse povo.

A LITERATURA É UM DIREITO HUMANO

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, um direito a sonhar, ampliar e construir repertório a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 180).

Nas perspectivas de Antônio Candido, a literatura é um direito humano inalienável, pois tem um papel “humanizador”, sendo este direito, as necessidades básicas de todos os indivíduos. No entanto, a literatura faz parte desse processo emancipador humano, sendo ela fundamental a todas as pessoas. Ao abordar os direitos humanos, surgem três processos essenciais: o direito à vida, à liberdade e à igualdade, como assim determina o Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (2012). Então, a Literatura é um meio importante para a garantia desses benefícios, no qual o processo de humanização é o resultado da apropriação do texto literário incluindo uma inevitável interação entre o contemplador da obra e seu autor. Interação esta, mediada pela linguagem, como uma forma de experienciar o mundo a partir do ponto de vista do “outro”, ou seja, novas possibilidades de enxergar a própria vida e desfrutá-la. Conhecendo o “outro”, o sujeito passa a apreciar melhor seu próprio povo e a si mesmo, checando e contrastando as culturas desde as suas características emocionais até as político-ideológicas. De acordo com Cosson (2011, p. 17):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Portanto, não é somente no ramo da Literatura que isso acontece, mas em todas as manifestações da linguagem. O texto literário por sua vez, abrange as formas mais amplas e desenvolvidas da linguagem, resultando no desenvolvimento humano amplo. A contemplação e apropriação da cultura humana através das obras literárias se torna essencial para a formação visionária e um posicionamento de um mundo organizado e sistemático. Tomando conhecimento de outras possibilidades de vida, o indivíduo passa a questionar os limites e barreiras que lhe são impostos, tendo consigo o direito de buscar uma vida com condições melhores. Assim como as manifestações artísticas em geral, a Literatura, é também um meio de expressão que trata das mais variadas questões humanas, em especial a liberdade.

A liberdade de expressão é peculiar à Literatura, visto que em sua conjuntura, aborda temáticas como: felicidade, tristeza, vida, morte, amor, ódio, riqueza, pobreza, autoridade, obediência, liberdade, submissão, espírito, matéria, dentre outros. Ao produzir textos literários, percebe-se a maneira de expressar o que sente e se vê do/no mundo, causando aos que apreciam uma explosão de sentimentos e emoções devido à liberdade de acesso aos mesmos. Sendo assim, a atividade de ler a expressão de determinado autor se classifica como um ato de

liberdade. Ao incluir a Literatura como um dos direitos humanos, se promove o acesso e a garantia do direito à vida e a liberdade para todos.

Além do mais, ao permitir o acesso às obras literárias, constata-se que textos produzidos por indivíduos subalternizados, infelizmente, ainda são excluídos da experiência estética, da contemplação e fruição que a Literatura oferece, pois nem todos refletem ou adquirem conhecimento a tal ponto de partilhar com o próximo, pois existem lacunas que permanecem vazias. Entretanto, o acesso limitado a obras literárias pode resultar no fracasso do tão necessário processo de humanização, sendo alguns privilegiados e outros não. Pode-se perceber que hoje as crianças já têm contato direto com temas anteriormente conhecidos exclusivamente pelos adultos, como sexo, sexualidade, drogas, morte, preconceito, diversidade cultural e outros. São questões que se apresentam na sociedade atual e implicam na educação, onde existem famílias que conseguem dialogar com facilidade e outras não, pois há a presença de barreiras que impedem os pais de abordarem tais temáticas junto aos filhos.

É necessário haver apropriação do conteúdo apresentado na obra, e isso só é possível por meio de uma leitura que ultrapassa a identificação de palavras, compreendendo o texto como um todo significativo, composto por signos ideológicos organizados em determinada circunstância social e discursiva. Isso acontece, pois “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo” (Bakhtin, 2011, p. 316).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a obra nesse artigo surge a seguinte indagação: por quem e para quem a Literatura é feita? Observa-se que a Literatura é feita por pessoas que demonstram suas origens e seus valores culturais nos levando a perceber que os sujeitos são semelhantes, havendo apenas diferenças biológicas, mas a condição humana é a mesma.

A Literatura Indígena se desenvolve na dinâmica de percepção ativa de invisibilidade como minoria histórica, subalternizada e marginalizada na sociedade brasileira. Os autores dessa prática literária adotam posicionamentos de luta e resistência. Tentam resgatar a cultura adormecida e desvalorizada ao longo do tempo e ajudam a romper com estereótipos, percebendo que os povos nativos possuem capacidade de produzir textos com valorização literária. Foi a partir de 1980 que ela vem se expandindo e surgindo mais escritores indígenas, o que evidencia não só a força criativa destes povos, como também sua habilidade de se

apropriar de elementos culturalmente característicos de outros grupos, para benefício próprio. Sendo o benefício direto que se faz referência é a utilização da linguagem escrita como meio de comunicação com a parcela da sociedade não indígena. Diante do exposto, a Literatura contribui para a formação, conservação e transmissão da história de um povo, contribuindo para a manutenção da memória, língua e dos valores culturais.

A Literatura se fundamenta na educação, ela faz com que o leitor se torne mais crítico e não aceite as imposições feitas pela sociedade. Tem o papel norteador de levar o sujeito a pensar e a partir de suas análises da realidade tome posicionamentos frente as adversidades que surgem, tornando-se um fator de humanização.

O processo que viabiliza o direito a educação, ocorre com o estímulo do ensino a literatura no espaço escolar, sendo ela a responsável por humanizar o sujeito, equilibrar o psíquico e direcionar ferramentas que ampliam o sistema cognitivo, permitindo o desenvolvimento do raciocínio crítico e viabilizando o contato direto com outros sujeitos. A literatura tem um papel social: o de servir como instrumento de denúncia das mazelas, das injustiças, da violência que se permeiam na sociedade.

É partindo desse princípio de mediação que Antônio Candido percebeu na redemocratização o momento ideal para aproximação entre a escola e a sociedade, principalmente no que diz respeito ao ensino de literatura. O autor aproxima as necessidades sociais e as intelectuais, defendendo que uma sociedade só é igualitária se “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 1995, p. 172).

Mediante tamanha complexidade, não há uma definição acabada de Literatura. Segundo Candido (1995, p. 256), “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BELLINI, Nerynei Meira Carneiro; NISCO, Flávia de Paula Graciano. Literatura indígena e letramento literário: uma proposta emancipadora de ensino. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Literatura na escola**: contextos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes, 2018. p. 205-221.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. (Série textos básicos; n. 67).

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995;

CORRÊA, Ana Laura dos Reis *et al.* Literatura e vida social. *In*: CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **Caderno de Literatura**: um percurso em literatura na educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011;

DORRICO, Julie. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria À resistência e À luta político-culturais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 11, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15969>. Acesso em: 3 jun. 2024.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. SMB 2018: Daniel Munduruku fala sobre “Educar o corpo e o espírito para ser criança”. **Aliança pela infância**. 18 maio 2018. Disponível em: <https://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espírito-para-ser-crianca/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses**: Conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2000;

MUNDURUKU, Daniel. **Sabedoria das águas**. Global Editora, 2004.

VIEIRA, Fernanda. As literaturas indígenas de mulheres na produção de novas cartografias de (r)existência. *In*: LIMA, Lilian Castelo Branco de; MACHADO, Ananda (org.). **Oralidades, escritas e identidades**: culturas indígenas. Boa Vista: UFRR, 2023.

BOMBARDEIO DE INFORMAÇÕES DAS MÍDIAS NOS DIAS ATUAIS: UMA CONCEPÇÃO DE EDGAR MORIN

Francisco Barbosa de Oliveira Neto

Francisca de Magalhães Melo

Clycia Laymara Oliveira do Nascimento

RESUMO

O grande bombardeio de informações das mídias nos dias atuais gera um acúmulo excessivo de dados sem construir conhecimentos. Assim, podemos definir a sociedade atual como a era da (des)informação. Ou seja, as pessoas estão tendo acesso aos meios de comunicação em tempo real, no entanto, não sabem como processar essas informações que recebem. Nesse sentido, esta pesquisa situa-se dentro dos estudos do letramento digital. Diante disso, elencou-se como problema: o conhecimento escolar é suficiente para discernir a verdade acerca dos bombardeios das mídias? Sob esse aspecto, elencou-se como objetivo: refletir acerca de como a educação escolar pode ser de fundamental importância no desenvolvimento crítico dos indivíduos mediante o bombardeio de informações sem uma devida orientação para o processamento. Desta forma, temos como base de articulação às concepções de Edgar Morin(2003), com ênfase no livro “A cabeça bem-feita”, que serão distribuídas nos itinerários reflexivos: A identidade do sujeito frente às conexões das Informações e dos conhecimentos (Morin, 2003); Os conhecimentos e as *fakes news* (Mello, 2020); Competências educacionais para o desenvolvimento do conhecimento crítico. Para tanto, utilizou-se como metodologia o estudo em abordagem qualitativa, delineado por pesquisa bibliográfica e documental, tomando por base as concepções de Edgar Morin, a base curricular nacional e outros autores. Os resultados indicam ser necessário desenvolver estudos reflexivos sobre o desenvolvimento do conhecimento através de orientações assertivas de como devem ser organizados e sistematizados, a fim de haver uma efetivação epistêmica, frente a cultura tendenciosa das falsas notícias vinculadas aos meios de comunicação *Instagram* e *Facebook*. Assim, a presente pesquisa traz para discussão a efetivação de uma educação que possibilite aos alunos receberem as informações veiculadas às mídias digitais e saibam ressignificá-las, investigar a procedência antes de compartilhar para outros usuários.

Palavras-Chave: tecnologia; *fake news*; Edgar Morin.

INTRODUÇÃO

Atualmente, torna-se visível o grande avanço do conhecimento em diversos campos do saber. A globalização, por exemplo, trouxe um estímulo epistemológico, principalmente, nas tecnologias, cujas informações passaram a circular rapidamente, quase que imediatamente. Tal circulação, fez com que a população se visse rodeada de muitas referências, porém, sem saber, em sua maioria, como processar a gama de informações que chega até ela. Dito isso, percebe-se que a propagação exacerbada de notícias nas mídias digitais, em sua maioria das vezes, não gera entendimento, tornando-se um conhecimento raso, se não houver uma

tratamento adequado das informações recebidas. Assim, fundamentando-se na discussão alicerçada por Edgar Morin (2003) em seu livro: *Cabeça bem-feita* é que propõem-se neste trabalho uma reflexão acerca de uma educação escolar que dê conta de orientar os alunos a utilizarem as tecnologias digitais de maneira eficaz.

Seguindo este pensamento, ressalta-se o papel da escola na formação de sujeitos autônomos e conscientes digitalmente, ou seja, que saibam processar as (des)informações provenientes das redes de comunicação. Para tanto, cumpre entender as instituições de ensino enquanto um espaço de (des)aprendizagens tecnológicas. Isto é, que desenvolve nos alunos uma cultura da investigação, do questionamento. É necessário aprenderem a verificar as fontes antes do compartilhamento de notícias tendenciosas. Desse modo, a educação escolar é de fundamental importância no desenvolvimento crítico dos alunos, tendo em vista que é responsável pelo processo ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar aos discentes autonomia no processamento das informações veiculadas nas mídias digitais.

Outrossim, Freire (2021) argumentava que a educação deve libertar os indivíduos, permitindo-lhes desenvolver uma consciência crítica. Ao colaborar para o desenvolvimento de uma educação escolar que empodera os alunos, a escola pode incentivá-los a questionar e desafiar as estruturas sociais e políticas vigentes. Dessa forma, a educação escolar se torna um instrumento essencial para o desenvolvimento crítico dos sujeitos, promovendo a reflexão e a transformação da realidade ao seu redor.

Para aprofundar a discussão sobre a educação crítica e a identidade do sujeito, podemos trazer as contribuições de Morin (2003), Lévy (2021) e hooks(2020). Edgar Morin, em seu livro *A Cabeça bem-feita* (2003), reflete sobre a necessidade de uma reforma do pensamento, da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Ele argumenta que o ensino tradicional não nos prepara para entender a complexidade da realidade. Morin propõe um modo de ensino que não segrega os assuntos, mas que cria "uma cabeça bem-feita" através de um estudo interdisciplinar, aberto à complexidade do mundo. Lévy, em uma entrevista concedida ao *El País* por Hermoso (2021) argumenta que "a partir do momento em que há linguagem, há mentira e há manipulação. A natureza humana não se transformou, continua sendo a mesma. Assim, no fundo, essas possibilidades tecnológicas são como um espelho que nos faz refletirmos nele, e ver o melhor que há em nós e também o pior". Para bell hooks (2020), por meio de sua pedagogia engajada, incentiva o pensamento crítico como um processo colaborativo, onde professores e alunos trocam ideias e desfrutam do “prazer do pensamento como ação” (hooks, 2020, p. 35).

Nesse sentido, não basta desenvolver uma educação crítica; é essencial promover uma

educação que incentive a autonomia e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, transformando-os em agentes de seu próprio desenvolvimento (Freire, 2021). Isto é, discentes que sejam capazes de processar as informações que recebem no dia a dia e entender que nem toda notícia veiculada ao um meio digital é verídica. Com isso, torna-se necessário averiguar a fonte a qual a notícia está inserida.

Assim sendo, apresenta-se neste trabalho discussões voltadas às competências educacionais para o desenvolvimento do conhecimento crítico frente aos bombardeios das mídias, principalmente no que diz respeito às notícias falsas, ao modo como a escola está abordando a temática supracitada e preparando os alunos para a compreensão das inúmeras informações que circulam nas redes sociais, bem como *Facebook, Instagram, Twitter e Whatsapp*.

Para tanto, a fim de discorrer sobre a circulação exacerbada de notícias nas redes sociais acima mencionadas, o papel da escola na promoção de alunos competentes digitalmente é que organizou-se este texto fundamentado nos pressupostos teóricos de Edgar Morin (2003), Roxane Rojo (2013) e Paulo Freire (2021), dentre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa considera, prioritariamente, os preceitos da abordagem qualitativa delineado pelo método de estudo bibliográfico para atender a propósito principal que é o de realizar uma reflexão sobre como a educação escolar pode ser de fundamental importância no desenvolvimento crítico dos indivíduos mediante o bombardeio das mídias, especificamente às *Fake News*. A pesquisa tem como foco as concepções de Edgar Morin e a Base Curricular Nacional. Para a reflexão foi adotado como abordagens o livro “Cabeça bem-feita” de Edgar Morin, em consonância às competências escolares necessárias para o combate às (des)informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação e a identidade do sujeito frente às prodigalidades do conhecimento conforme os pensamentos de Edgar Morin

O livro, *Cabeça bem-feita*, de Edgar Morin (2003) traz vários pontos que se tornam evidentes na construção da relação entre indivíduo e escola. O sujeito constrói a sua identidade com base naquilo que o cerca, família, amigos, cultura e todos os aspectos sociais que elucidam a construção de gostos, pensamentos e conhecimento; o sujeito está constantemente coletando informações seja de forma direta ou indireta, e o que lhe é exposto passa a ser analisado pelo indivíduo de maneira que possibilite a compreensão do conhecimento adquirido. Neste ponto, com a rapidez midiática das tecnologias, os sujeitos estão em contato constantemente com informações, que muitas vezes trazem fundamentos inverídicos ou verdadeiros, que competem níveis de conhecimento para serem interpretados pelo receptor.

De acordo com Edgar Morin (2003) “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”, neste sentido faz-se necessário uma relação de busca pela compreensão, onde o sujeito procura dialogar e compreender o viés das informações. A escola é fundamental na construção de conhecimento do ser, nela a educação traz a possibilidade de ensinar a viver, não se resumindo somente ao conhecer, mas na transformação a partir do conhecimento, este que vem de várias áreas como a linguagem, complexibilidade humana, descoberta do eu, que de acordo com Morin (2003) são entendimentos que se originam de informações e reinterpretações geradas por cada sujeito, e este conhecimento se consolida a partir da reflexão, da lucidez e da autoavaliação contínua.

Dentro do panorama da complexibilidade, a escola deve ensinar o sujeito a ser cidadão, tendo responsabilidade pelo mundo em que vive. De acordo com Morin (2003), ele defende que a escola em suas mais diversas formas de ensino, deve formar cidadão solidários, responsáveis, críticos, que aprendem a autoanalisar-se, e que tenha noção sobre a atuação das mídias, tendo visão e interpretação acerca dos fenômenos ou realidade em que está inserido.

No livro o autor traz uma reflexão sobre o pensamento de Montaigne, que mostra exatamente o que se propõe com o título do livro *Cabeça bem-feita*, em que mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia. Ou seja, para Morin (2003),

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor, ao mesmo tempo, de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (Morin, 2003, p. 21).

Destarte, com base no discurso do autor, é notório que o seu pensamento está diretamente ligado ao estabelecimento de sentido para o indivíduo, em que não basta somente o acúmulo de saber, mas, sim, o importante ato de ressignificar e adquirir aptidões que filtrem com qualidade

a aquisição de conhecimento. E esta valorização do sentido reflete em vários aspectos de nossa vida, desde a resolução de problemas até a compreensão de mundo. Neste caso, ainda segundo o autor, “Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral” (Morin, 2003, p. 22).

Nesse sentido, o aluno deve estar apto a compreender e interpretar as situações externas, principalmente diante dos bombardeios das mídias, o acúmulo de informações deve ser analisado e ressignificado, explorando a veracidade e o significado dos fatos, pois nem sempre informações geram conhecimentos. Para o autor em tela, o maior desafio na construção de uma aprendizagem significativa, pautada no desenvolvimento integral, autônomo dos sujeitos tecnológicos recai na reestruturação de uma de ensino que reflita em uma reforma de pensamento, resgatando assim o lugar da complexidade na educação. Em outras palavras, é necessário pensar-se um ensino que compreende o sujeito enquanto um ser complexo em sua individualidade e no todo, formando indivíduos pensantes, críticos, capazes de discernir entre o “certo” e o “errado”.

Desse modo, expandir o aprendizado e os níveis de compreensão e interpretação dos discentes é importante na consolidação de uma educação escolar pautada na diversidade do saber, valorizando os alunos em um contexto social, histórico e digital, principalmente. Assim, levando em consideração que a tecnologia está presente no cotidiano e é necessário que os estudantes saibam manusear de maneira adequada para construir conhecimento.

A (des)informação veiculada às mídias sociais

O século XXI foi marcado pela disseminação de informações, veiculadas pelas mídias digitais, gerando grande volume de dados que circulam na Internet, contribuindo para a reconstrução de uma sociedade, na qual os usuários, em sua maioria, não se disponibilizam a processar essas informações, com intuito de transformá-los em conhecimentos. No entanto, para que uma informação seja transformada em conhecimento é necessário que o indivíduo interaja com seus processos mentais, crenças e valores para poderem criar significação em sua vida.

Com o advento das redes sociais, as informações tornaram-se muito mais instantâneas, e com isso deu-se início, apesar de sempre existirem, às falsas notícias, ou seja, às *Fake News*. Estas práticas disseminadas nos últimos anos têm, na maioria das vezes, a defesa de ideologias e de poder político. Conforme Morin (2019), as *Fake News* não são um fenômeno novo, pois

sempre existiram notícias falsas. Ele exemplifica que, por muitos anos, a União Soviética divulgava informações falsas sobre suas atividades, assim como a China de Mao Tse-tung e o regime nazista, que ocultou a existência dos campos de concentração. O que é novo, segundo Morin, é a internet, que permite a disseminação de notícias falsas de qualquer lugar.

Portanto, essas distorções que ocultam a verdade sempre estiveram presentes na sociedade desde a existência da humanidade. No entanto, atualmente, com a facilidade de acesso às notícias através da Internet, mais precisamente das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp* (redes sociais mais populares no Brasil), essas informações são muito mais acessíveis ao internauta.

Desta forma, as *Fake News* são definidas por Lazer *et al.* (2018 *apud* Guimarães; Dalessandro, 2021) como informações fabricadas que copiam a forma, mas não o processo organizacional das mídias tradicionais. Essas informações falsas são produzidas para alienar a população, causando grandes prejuízos na formação ideológica da sociedade. Nesse contexto, a proliferação massiva das desinformações é um problema social complexo. Não existe um único motivo para que as pessoas acreditem e propaguem desinformação. As estratégias de combate a esse problema perpassam diversos níveis: educacionais, sociais, políticos e individuais (Pivaro, 2024).

Segundo Mello (2020 *apud* Carriço *et al.*, 2021, p. 206), esses tipos de informações tiveram um alcance maior devido aos recursos pagos que as redes sociais possuem, que têm a intenção de fazer com que determinados conteúdos sobressaíam em certas categorias de públicos. Além disso, há a contratação de pessoas para engajarem publicações mediante curtidas e comentários, aumentando ainda mais a disseminação dessas informações.

Nesse contexto, a educação poderá desempenhar um papel crucial na luta contra as *Fake News*, formando indivíduos a identificar e questionar informações falsas. Rojo e Moura (2012) enfatizam a importância de integrar diferentes linguagens e mídias no processo educacional para desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva dos textos e das informações que circulam na sociedade. Desta forma, o letramento midiático é essencial para ajudar os alunos a entenderem como a mídia funciona, identificar fontes confiáveis e distinguir entre fatos e opiniões. Portanto, integrar a educação midiática ao currículo escolar promove uma leitura crítica das informações e prepara os alunos para serem consumidores de mídia mais conscientes.

Por fim, as distorções nas informações veiculadas nas mídias sociais colaboram para a desinformação, exigindo que a sociedade esteja atenta para não ser iludida. Nesse sentido, a escola, como um espaço educacional que envolve seres sociais, precisa desenvolver a capacidade de aplicar o conhecimento de maneira crítica, ajudando o pensamento humano a se

desenvolver. Isso não se dá pelo volume de informações, mas pela qualidade e reflexão crítica, conforme argumenta Morin (2013).

As competências educacionais frente ao bombardeio midiático

As escolas têm um papel importante na formação não só escolar dos alunos, mas também social. Isto é, é importante que as instituições de ensino considerem os estudantes em um contexto de sociedade que requer conhecimentos específicos para formação individual e social.

Nesse sentido, ao considerar o cenário contemporâneo de circulação das crianças e dos adolescentes, é necessário lembrar do período pandêmico. Durante esse período, eles ficaram mais sensíveis à exposição de uma gama de informações sem o devido cuidado ao processá-las. Massarani *et al.* (2021) constataram que a pandemia aumentou a sensibilidade das pessoas, especialmente crianças e adolescentes, à exposição de informações. Isso ressalta a necessidade de desenvolver habilidades críticas para processar e verificar dados de maneira eficaz.

Ou seja, o bombardeio de informações sem gerar conhecimentos fundamentados em teorias conceituais, metodológicas, com embasamento científico, acabou ganhando força com o advento tecnológico. Em outras palavras, à medida que notícias começaram a circular de maneira intensa nos meios digitais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Whatsapp* ficou cada vez mais difícil de se fazer uma checagem da fonte, do autor, do site. Dessa maneira, o compartilhamento das *Fake News* foi crescendo e tornando-se uma verdade aceitável para aqueles que não dispunham/dispõem de conhecimento para averiguar as divulgações.

Por conseguinte, a temática das *Fake News* tornou-se palco de muitas discussões acerca da propagação criminosa, a circulação intencional das notícias falsas nas redes sociais passou a ser uma preocupação nacional, visto que uma parcela significativa da população brasileira, incluindo alunos, passam a se apropriarem dessas informações sem o devido cuidado.

Para além dessas divulgações falsas, os cidadãos acabaram expostos a um bombardeio midiático, proporcionando um grande acúmulo de dados que, em sua maioria, eles não sabem como ou onde utilizar. Tal visão remete ao pesquisador Edgar Morin (2003) ao retomar a Montaigne que afirma “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (Morin, 2003, p. 21). O autor assevera que o fato de uma pessoa ter uma cabeça bem cheia não significa que os conhecimentos estão consolidados, organizados, sistematizados ou que os sujeitos saibam mobilizá-los quando necessário.

Destarte, percebe-se que a exposição em tempo real aos acontecimentos acaba gerando

um acúmulo exacerbado de informações que nem sempre em sua totalidade são verídicas para serem armazenadas ou compartilhadas com outras pessoas.

No que tange a afirmação acima, cumpre-se retomar para discussão o papel da educação escolar, mas com foco nas competências educacionais que podem ser compreendidas como um caminho indispensável na formação de alunos competentes digitalmente, uma vez que possibilitam o debate acerca dos estudos que diferenciam um fato de uma *Fake News*. Tal competência torna-se relevante, pois “o surgimento e ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocam a *intensificação* vertiginosa e diversificação *da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais” (Rojo, 2013, p. 20, grifos da autora) e sem o devido conhecimento a juventude acaba refém das (des)informações.

Como forma de amenizar as fragilidades causadas pelas redes sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas 10 competências gerais assegura aos alunos um desenvolvimento epistêmico e garante uma formação integral ao longo de toda a Educação Básica, segunda a redação da BNCC (Brasil, 2018, p. 25),

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Dito isso, as competências educacionais podem e devem preparar os alunos para uma formação integral em que eles possam desenvolver de forma autônoma competências e habilidades que o ajudem a diferenciar o que é um conhecimento validado e aquilo que é falso. Para Santos (2008, p. 28) “o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se reparou”.

De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre através da interação social, e o desenvolvimento do indivíduo é resultado das relações estabelecidas com o mundo e com as pessoas ao seu redor. Isso destaca a necessidade de as escolas garantirem que os alunos sejam capazes de coletar, sistematizar, organizar e compartilhar informações de maneira precisa e verificável.

Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos críticos e informados, capazes de tomar decisões fundamentadas e contribuir positivamente para a sociedade. As escolas precisam garantir que os alunos saibam coletar informações pertinentes, sistematizá-las, organizá-las e compartilhá-las após verificar

sua veracidade. Se essas habilidades forem desenvolvidas, os alunos poderão alcançar uma formação integral e consolidada, que lhes permita acessar informações além das paredes das escolas, proporcionando um retorno educacional e social significativo.

O livro *Cabeça Bem-Feita*, de Edgar Morin, lançado em 2003, apresenta concepções voltadas para o mundo contemporâneo, cercado pelo bombardeio de informações e pela facilidade de acesso proporcionada pelas mídias sociais. Esses volumes de informações, muitas vezes, não colaboram para amenizar os problemas da humanidade, mas sim para ditar ideologias, priorizando o poder e a submissão. Segundo Sigolo e Casarin (2024), a sobrecarga informacional (SI) tem se tornado um fenômeno destacado na era digital, onde o excesso de informações provoca sobrecarga cognitiva.

Nesse ínterim, Morin, através de suas concepções, leva à reflexão sobre a necessidade de uma reforma do pensamento. Para isso, sugere uma reforma do ensino, pois o modelo educacional atual é fragmentado por áreas, diferente do que se vive na prática, onde o conceito é de um mundo interligado. Com isso, a escola não ensina o que é o conhecimento, mas apenas o que é prescrito pela instituição, consolidando concepções impostas por uma visão dominadora.

Além disso, Morin (2003) propõe como desafio a complexidade do conhecimento, levando a educação a adotar competências que permitam ao ser humano lutar contra o erro e a ilusão. Esses fatores são extremamente necessários diante do bombardeio de informações atual.

A condição humana, também é priorizada nas concepções de Edgar, no qual ele identifica como um grande problema a ser lidado, é o da ideia, nada compatível, do seres serem idênticos e diferentes, a escola que se conhece ensina apenas a adaptar a sociedade, e o que o autor propõe é o desenvolvimento de competências que também colabore para a adaptação dos fatos e dele mesmo na sociedade. Junto com essas condições o autor propõe um jogo dialético entre a razão e a emoção, no qual o sentimento deve ser submetido a um controle racional.

Desta forma, a escola não é apenas para transmitir conhecimento, tal como o autor cita através do pensamento de Durkheim, mas justamente, a de mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação e incorporação em sua mente, do conhecimento em sabedoria, por toda a vida.

O ensino brasileiro é aberto às ideias de Morin, para isso temos um novo documento que norteia a educação que é a BNCC, que tem como proposta a formação integral ao longo de toda Educação Básica, adotando as competências que contribuem para que o estudante tenha uma formação transdisciplinar e socioemocional, a qual utiliza-se dos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, para

a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo promove uma reflexão relevante sobre o impacto do excesso de informações, fornecido pelas mídias sociais, na vida dos alunos, destacando a importância das competências educacionais para lidar com essas importâncias. Observa-se que a formação escolar, ao desenvolver habilidades críticas, analíticas e reflexivas, desempenha um papel central na capacitação dos alunos para discernir entre informações verídicas e *Fake News*, possibilitando que eles ajam de forma mais responsável ao compartilhar ou consumir conteúdos midiáticos.

Além disso, o estudo ressalta a necessidade de se pensar a educação como um instrumento que vai além da aquisição de conteúdos escolares, promovendo uma preparação eficaz para a vida em sociedade. Nesse sentido, é relevante destacar a visão de Edgar Morin (2003), que enfatiza a importância de uma educação externa para a complexidade, apoiando a interdependência entre os saberes e a necessidade de abordar os desafios do mundo contemporâneo de maneira integrada e contextualizada. Assim, preparar os alunos para a vida em sociedade exige um esforço em organizar e sistematizar informações, promovendo uma apropriação epistêmica que contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras considerem os aspectos sócio-histórico-culturais dos alunos, dado que este estudo se concentra na análise do impacto do bombardeio informacional e na relevância das competências educacionais no processo de aprendizagem. Estudos com abordagens ampliadas poderão contribuir para aprofundar o entendimento sobre como as experiências e contextos dos alunos influenciam a forma como eles interagem com o universo informacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

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

CARRIÇO, E. S. *et al.* Impactos das fake news na sociedade e suas consequências jurídicas. **Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Viana Júnior**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://jefvj.emnuvens.com.br/jefvj/article/download/795/760>. Acesso em: 3 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUIMARÃES, J. A. C.; DALESSANDRO, R. C. As fake news em um contexto de pandemia pelo coronavírus: categorização temática de notícias a partir de uma ferramenta de fact-checking. **Revista Informação em pauta**, Fortaleza, v. 6, n. Especial, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65882/1/2021_art_jacguimaraesrcdalessandro.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

HERMOSO, B. Entrevista: Pierre Lévy: “Muitos não acreditam, mas já éramos muito maus antes da internet”. **El País Brasil**, 01 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-levy-muitos-nao-acreditam-mas-ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html>. Acesso em: 9 dez. 2024.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MASSARANI, L. *et al.* Narrativas sobre vacinação em tempos de fake news: uma análise de conteúdo em redes sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/JwG8Jqrw8R9vWGN4MvXL7qj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PIVARO, G. **A proliferação massiva das desinformações nas redes sociais**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos no círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SIGOLO, B. de O. O.; CASARIN, H. de C. S. Contribuições da teoria da carga cognitiva para compreensão da sobrecarga informacional: uma revisão de literatura. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8677359>. Acesso em: 3 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA ACREANA

Angela Glaucia da Silva
Francisco Barbosa de Oliveira Neto

RESUMO

O ensino de literatura, desde a década de 1970, tem passado por uma crise (Zilberman, 2012). Nesse sentido, inúmeras pesquisas, trabalhos e discussões surgiram a fim de pensar caminhos que pudessem amenizar tal situação. Contudo, discutir perspectivas, direcionamentos e ações para ensinar literatura não se configura em uma tarefa fácil. Dito isso, neste estudo, objetivou-se desenvolver uma proposta didático-metodológica com vista à promoção do ensino de literatura de escritoras que compõem o anticânone literário, por exemplo, traz-se o poema *Desprezo*, de Cibele Clemente (2021), e o conto *Dona Yayá*, de Florentina Esteves (2002) escritoras no contexto da Amazônia acreana. Para tanto, a metodologia assenta-se nos estudos bibliográficos. Alicerçados nas discussões de Rildo Cosson (2009); Íris Amâncio e Miriam Jorge (2008); Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021); e, Marcel Amorim, Diego Domingues, Débora Klayn e Tiago Silva (2022). Os resultados deste estudo esboçam que ensinar, investigar, analisar e interpretar os textos de Cibele Clemente e Florentina Esteves, nos âmbitos escolares, oportunizam que os/as educandos vejam a literatura como um ato humanizador, emancipador e polifônico. Entrecruzar, portanto, *Desprezo* e *Dona Yayá* é um caminho para que os/as discentes conheçam vozes heterogêneas e re-existam, por meio de um ensino de literatura de autoria feminina transgressivo e anfíbio na/além sala de aula.

Palavras-chave: ensino de literatura; Cibele Clemente; Florentina Esteves.

INTRODUÇÃO

É sabido que o ensino de literatura passa por uma crise desde 1970, como nos evoca Regina Zilberman (2012). Crise esta que é resultado do “fato de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição” (Zilberman, 2012, p. 14). Acerca do exposto, constatamos algumas problemáticas que cerceiam esta questão, tais como: a) a escassez de tempo para a leitura ser realizada em sala de aula; b) a falta de adaptabilidade do currículo e do plano escolar; c) os alunos serem constantemente cobrados para ter domínio de conteúdos que não compreendem como serão utilizados fora do ambiente educacional; e d) a sobrecarga mental dos docentes por exercerem mais funções do que suportam no contexto escolar.

Por meio desses exemplos apresentados, percebemos o quão difícil é ensinar literatura nos dias de hoje. Contudo, mesmo com as problemáticas que envolvem o assunto, é necessário refletirmos sobre o ensino de literatura, a fim de fazer com que os discentes entrem em contato com as diferentes “manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas” de povos heterogêneos, que

expõem em suas escritas “os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos” e “as suas normas” (Candido, 1995, p. 177).

Delimitamos ainda o nosso estudo aos textos escritos por mulheres, estes que expressam “as vicissitudes do corpo que só” as mulheres “conhecem” (Figueiredo, 2020, p. 96). Isto é, elas recriam no papel os seus posicionamentos, subjetividades e experiências de vida, narrando temas como: “erotismo, gravidez, aborto, maternidade, estupro, incesto, relações abusivas, menstruação, TPM, distúrbios alimentares (anorexia e bulimia), automutilação, prostituição, lesbianidade, velhice” (Figueiredo, 2020, p. 11), dentre outras vivências experienciadas por mulheres.

Diante desse cenário, trazemos para o debate as escritoras amazônico-acreanas, Cibebe Clemente e Florentina Esteves, que apesar de terem as suas produções literárias vistas com certa reticência, sendo invisibilizadas muitas vezes em um cenário regional e nacional, tornam-se “cada vez mais produtivas, reivindicando sua posição na cena pública” (Figueiredo, 2020, p. 89) e convertem-se em enunciatórias do seu tempo, da sua voz e da sua história. Dessa forma, Clemente e Esteves transgridam os moldes do silenciamento, da invisibilidade e da hegemonia, ao tomarem a caneta para si, e narrarem suas vidas/histórias em páginas de papeis.

Partindo dessas considerações, o presente resumo adota como objeto de reflexão o poema *Desprezo*, de Cibebe Clemente (2021), e o conto *Dona Yayá*, de Florentina Esteves (2002). Produções literárias centradas na história de mulheres, cujas vidas de “deslembada memória” (Esteves, 2002, p. 86) são marcadas por situações de desilusões, sofrimentos, desprezos e esperanças, temáticas que fazem parte do cotidiano, da luta e dos impasses vivenciados por mulheres, as quais “podem, muitas vezes, conversar de modo mais direto com desejos e afetos de estudantes” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 103).

Focamos, ainda, em desenvolver uma proposta didático-metodológica a partir de produções literárias escritas por escritoras da região Amazônica Acreana, com intuito de promover um ensino de literaturas de escritoras que compõem o anticânone literário. Buscamos, desse modo, oportunizar o ensino, a leitura e o estudo de textos que, muitas vezes, não estão presentes no cotidiano escolar, mas que em suas entrelinhas nos revelam um mundo plural e heterogêneo, extrapolando assim “método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico”, dando aos educandos “a capacidade de ler e dar sentido ao mundo” (Yunes, 2004, p. 77).

METODOLOGIA

Como forma de alcançar o objetivo proposto neste trabalho, realizamos a leitura, análise e interpretação dos textos literários com vista a desenvolver uma proposta didático-metodológica voltada para o ensino de literaturas na sala de aula da educação básica. Para além da leitura literária dos textos, buscamos estabelecer diálogo com o referencial teórico e com a prática de sala de aula.

Para tanto, esta pesquisa é caracterizada como bibliográfica, qualitativa e de natureza descritiva, conforme o que argumenta Lara e Molina (2011). Além disso, dialoga, também, com os pressupostos teóricos de Regina Zilberman (2012), Rildo Cosson (2009), Iris Amâncio e Mirim Jorge (2008), Eliana Yunes (2004), Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021), Marcel Amorim, Diego Domingues, Débora Klayn e Tiago Silva (2022), dentre outros.

Como procedimento, adotamos, inicialmente, a leitura de cada um dos textos crítico-teóricos; posteriormente fizemos o levantamento dos pressupostos que atravessam as noções de educação literária, leitura literária e o ensino de literatura. Entendido as concepções, passamos à elaboração de fichamentos, resumos e sínteses nos quais analisamos as perspectivas que poderiam embasar a nossa proposta metodológica do ensino de literatura na sala de aula.

Em consonância com as leituras teórico-críticas, realizamos a escolha das obras as quais foram utilizadas para propormos atividades de leitura na escola. Dito isso, salientamos que a seleção do texto deve ser feita de maneira proposital, isso porque compreendemos que a “escolha [da leitura] é determinante para a formação de sujeitos leitores” (Rouxel, 2013, p. 23) e defendermos que “a literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima” (Rouxel, 2013, p. 24).

Após selecionarmos os textos, passamos a desenhar caminhos possíveis para se desenvolver uma proposta que fosse exequível no chão da sala de aula. Para tanto, utilizamos como referencial teórico-didático o modelo de sequência básica desenvolvido por Rildo Cosson (2009) e os direcionamentos sistemáticos apontados por Iris Amâncio e Mirian Jorge (2008), autores que versam sobre o ensino de literatura em seus escritos.

Desse modo, mediante o caminho metodológico que adotamos, desenvolvemos algumas possibilidades de atividades que direcionam o olhar dos alunos para o texto literário com vista a autonomia, liberdade e adesão dos discentes ao universo das tramas literárias, em especial, as da amazônia acreana. Assim, apresentaremos a seguir as propostas didático-metodológicas desenvolvidas a partir das tessituras poéticas e narrativas das escritoras acreanas Cíbele

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Refletir perspectivas, direcionamentos e ações para ensinar literatura não se configura em uma tarefa fácil. No entanto, é uma atitude necessária para que os docentes da arte da palavra escrita, possam “ampliar” a sua “visão sobre as relações intersubjetivas na contemporaneidade” (Silva; Silva, 2024, p. 201).

Torna-se ainda necessário salientar, que a nossa proposta é um dos múltiplos caminhos que podem ser seguidos, não sendo amarras a serem desenvolvidas cegamente, sem fazer alterações ou adaptações para o público-alvo específico da sala de aula. Tendo em vista que quem melhor conhece os educandos, é o professor que os acompanha no cotidiano da sala de aula.

Dito isto, em nossa proposta, buscamos “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (Antunes, 2009, p. 45). Visamos, desse modo, fazer com que o ensino de literatura contemple as diferenças existentes no ambiente escolar, e ser ligado com as vivências dos discentes.

Para tanto, selecionamos textos que infelizmente são desprezados, esquecidos, abandonados em um canto qualquer. Textualidades estas que estabelecem, em nossa percepção, lugares de enunciação plurais, que expõe em seus versos, estrofes e parágrafos a fabulação, reinvenção “e, sobretudo,” a transgressão “da ordem vigente porque escrever já é uma forma de transgressão” (Figueiredo, 2020, p. 97).

A propósito dessa questão, adaptamos as concepções de Iris Amâncio e Miriam Jorge (2008), e a de Rildo Cosson (2009) para construir o nosso procedimento metodológico, o qual é formado a partir dos seguintes momentos: objetivos, nível de ensino, metodologia (motivação, leitura literária, interpretação) e avaliação. Sendo o nosso *objetivo*, o que visamos atingir na sala de aula, no caso, nosso intento é fazer com que os alunos conheçam textos heterogêneos, que contemplem as suas realidades. O *nível de ensino*, por sua vez, é a faixa etária e modalidade de ensino dos educandos, no qual, devemos sempre considerar uma adaptação para quem a aula está sendo planejada. Em nossa proposta, selecionamos como nível de ensino o 3º ano do ensino médio de uma escola de Cruzeiro do Sul, Acre.

Já a nossa *metodologia*, configura-se na forma como a aula está estruturada, nesta, adaptamos a sequência básica de Rildo Cosson (2009), a qual inicia com a *motivação*, uma

forma de “preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2009, p. 54), esta pode constituir-se de conversas e/ou perguntas. Para motivarmos e introduzirmos essas leituras plurais em sala de aula, convidamos a escritora Cibebe Clemente para conversar com os discentes, e contar por meio de suas próprias palavras, suas motivações e inspirações, que a fizeram escrever o poema *Desprezo*, este que expressa em suas entrelinhas poéticas a dor “aguda/ cortante” (Clemente, 2021, p. 24) manifesta pelo eu-lírico, dor essa “que os outros não conseguem ver” (Clemente, 2021, p. 24), mas que ainda irradia e queima na alma da voz poética central, que exprime intensamente este estado de alma de um eu poético angustiado, desprezado e que se vê magoado.

Tais sentimentos expostos, podem ser proveitosos como forma de fazer com que os alunos, saibam lidar com as suas emoções em um âmbito intra e extraescolar, ainda mais quando consideramos que estes são indivíduos em formação, que lidam cotidianamente com suas emoções e experiências, que por vezes podem até mesmo fazê-los questionar seus valores. Contudo, ao se confrontarem com textos literários que expressam “um olhar mais apurado frente aos problemas sociais de uma época” (Silva; Silva, 2024, p. 197), podem até mesmo enxergar que estão dentro de relacionamentos não saudáveis, e sair dessas situações que, infelizmente, atinge tantas mulheres. Não podemos esquecer o número de feminicídios e de violência, física e psicológica, os quais atingem as mulheres do Acre, número este que abrange até mesmo as discentes as quais o texto poderá alcançar.

Em concernência a este assunto, temos ainda o conto *Dona Yayá*, de Florentina Esteves (2002), o qual narra em suas entrelinhas a história/memória de uma mulher que passou a vida a esperar uma pessoa que nunca retornaria, sendo até mesmo uma analogia ao livro *Esperando Godot*, de Samuel Beckett (2005), texto pertencente ao teatro do absurdo, no qual os personagens Estragon (Gogo) e Vladimir (Didi) estão sempre à espera de Godot, este que nunca chega.

No conto de Esteves, por sua vez, temos a personagem Yayá esperando que Amadeu, seu amado, chegue em uma embarcação denominada “Esperança”, contudo, assim como Godot, Amadeu nunca chega, nem a felicidade. Levando isso em consideração, apresentamos este texto utilizando a própria analogia “Esperando Godot”, a qual tem como significado a espera de um alívio para todos os males que nunca chegam. O texto é pertinente a ser apresentado em sala, por apresentar aos educandos acontecimentos que fazem parte de suas vivências, para demonstrar a eles principalmente, que não podem passar suas vidas à espera de outra pessoa, mas que tomem atitudes que façam suas vidas terem valor por si mesmos.

Depois de expostas essas motivações, temos por fim o momento da *leitura literária*,

este em que se é lido o texto efetivamente. Recomendamos iniciar esse momento com perguntas que possam introduzir o texto, e reconhecer os conhecimentos prévios dos educandos. No caso do poema de Cibele Clemente, podemos perguntar: “Vocês conhecem a palavra desprezo?”, “O que a palavra desprezo significa?”, “Vocês já tiveram algum desprezo na vida?”. Já no conto de Florentina Esteves, utilizamos como questionamento para os estudantes as seguintes perguntas: “Vocês chamam alguém pela dominação Dona? Se sim, quem?” e “Vocês já conheceram alguém chamada Dona Yayá?”. Tais perguntas irão direcionar a leitura que será efetuada, em um primeiro momento de forma silenciosa pelos educandos, em um tempo delimitado de 15 minutos, e em um segundo momento em voz alta e alternada entre os demais colegas.

Após a leitura, se é realizado o momento da *interpretação*, nesse esperamos que os discentes efetuem o “compartilhamento de suas interpretações” para dessa maneira tomarem “consciência de que são membros de uma coletividade e que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2009, p. 66). Assim, valorizamos os conhecimentos e considerações feitas pelos educandos, direcionando ainda o momento para alguns aspectos dos textos que precisam ser comentados, mas que acabam por serem esquecidos.

Por fim, temos a *avaliação*, período em que por meio de “trocas e compartilhamentos de leituras, experiências e letramentos literários” (Silva, 2020, p. 123), os educandos expõem suas impressões acerca da leitura realizada. Sugerimos, para isso, que os discentes dividam-se em dois grupos, e façam a externalização da leitura, em uma apresentação teatral do conto e poema lido, usando sua imaginação e criatividade para expor a textualidade, apresentando ainda algum aspecto do outro texto, que se assemelha ao texto apresentado.

Vale ressaltar mais uma vez, que esta proposta é uma sugestão que pode e deve ser adaptada pelos docentes, que são aqueles que melhor conhecem os alunos que irão trabalhar. Além do mais, queremos com esta proposta fazer com que os discentes saiam “definitivamente do papel de receptor passivo: *ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor*” (Silva, 2000, p. 199).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda de maneira pontual caminhos para se pensar uma educação literária que não seja engessada nos moldes tradicionais. Buscamos, com isso, levar textos outros que representam a voz plural de um universo que é amplo e heterogêneo na construção subjetiva

dos sentidos. Ou seja, utilizamos o próprio texto literário para construir caminhos de transgressão, humanização e liberdade do pensamento.

Diante disso, objetivamos desenvolver uma proposta metodológica que auxilie professores a pensarem o ensino de literatura no chão da sala de aula da educação básica. Ressaltamos que o caminho escolhido para trabalhar com os textos das autoras acreanas não figura uma camisa de força, pelo contrário, precisa ser entendido, como uma possibilidade, de fato, pois não se podem ficar presos ou engessados em uma estrutura de ensino.

Dessa forma, destacamos que o professor deve ter autonomia para preparar a sua aula. Contudo, sem perder de vista o principal objetivo ao ensinar literatura, que é o de promover uma educação literária humanizadora, agentiva e libertadora. Levando os alunos a refletirem criticamente a partir da análise-reflexão-análise do texto literário.

Portanto, *Desprezo*, de Cibele Clemente e *Dona Yayá*, de Florentina Esteves, não é só um caminho para o ensino de literatura, mas uma trilha para a construção de identidades raciais, amazônicas, acreana de mulheres que resistem frente uma sociedade opressora e machista.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris; GOMES, Nilma; JORGE, Miriam. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Cultura Negra e Identidades).

AMORIM, Marcel; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora; SILVA, Tiago. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CLEMENTE, Cibele. **Poemas de uma mulher preta**. Acre: Publisher, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

ESTEVES, Florentina. **Enredos da memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 2002.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido . Pesquisa Qualitativa:

apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. v. 1. p. 121-172.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, jul./set., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, Angela; SILVA, Ezilda. Florentina Esteves e Orlanda Amarílis em diálogo: uma proposta de ensino de literatura em perspectiva decolonial. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 196-212, 2024. (Dossiê Ensinos Transgressivos). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64540/44366>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SILVA, Ivanda Maria. Metodologia para ensino de literatura: em busca de alternativas dialógicas. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen-RS, v. 22, n. 40, p. 111-126, 2020. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/3343>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

YUNES, Eliana. Leitura e vida. In: LINHARES, Célia Frazão Soares. **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética: uma busca de São Luiz do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Literatura em Foco).

O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Naeli da Silva Oliveira
José Valderi Farias de Souza
Gleica Dias da Silva
Railine Cândido da Silva

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a importância do brincar na educação infantil, investigando essa possibilidade de aprendizagem como prática significativa no desenvolvimento da criança. Destaca-se que o brincar não é apenas uma ação recreativa, mas uma forma proeminente de aprendizagem, forma esta capaz de despertar e incentivar o envolvimento criativo da criança em seu processo de aprendizagem. O objetivo é analisar os benefícios do brincar na educação infantil, enfatizando a ludicidade como atividade significativa no processo de construção da aprendizagem da criança bem pequena. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratória e descritiva, compreendendo um estudo bibliográfico utilizando o método de revisão sistemática (na qual foram acessados 80 trabalhos, tendo sido selecionados 12 deles para análise), a partir de consultas criteriosas nas bases de dados (Capes e Scielo), no interstício dos últimos dez anos (2014-2024). A pesquisa fundamenta-se em autores como (Silva 2014; Kishimoto 1996; Pereira 2005). A análise da pesquisa revelou que a ludicidade pode contribuir significativamente no desenvolvendo da criança, na medida em que estimula o desenvolvimento de várias habilidades, como: motoras, linguagem, memória, atenção, imaginação, imitação, dentre outras. Os resultados revelaram desafios na aplicação de práticas pedagógicas lúdicas, frequentemente subestimadas em contextos escolares e familiares. É crucial sensibilizar pais, educadores e gestores sobre o brincar como recurso pedagógico essencial para o aprendizado, o bem-estar e o desenvolvimento integral infantil. Assim, conclui-se que a ludicidade é indispensável para uma educação alinhada às necessidades da infância, garantindo o protagonismo da criança e promovendo uma sociedade mais justa.

Palavras-chaves: educação infantil; criança; brincadeiras; ludicidade.

INTRODUÇÃO

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, emocional e social. Este estudo tem como objetivo compreender a relevância do brincar na educação infantil, investigando seu potencial como prática significativa para o desenvolvimento e aprendizagem. Ao adotar uma abordagem lúdica, reconhece-se que o brincar transcende a simples recreação, consolidando-se como uma forma essencial de aprendizagem. A ludicidade, nesse contexto, é destacada como uma atividade capaz de fomentar o envolvimento criativo da criança, promovendo sua autonomia e contribuindo para a construção de saberes de maneira significativa. Dessa forma, esta pesquisa busca analisar os benefícios do brincar na educação infantil, evidenciando como essa prática é

intrinsecamente vinculada ao processo de formação integral da criança pequena. A perspectiva adotada reforça que o brincar não é apenas um momento de descontração, mas um instrumento poderoso para o desenvolvimento e a aprendizagem no contexto educativo.

A ludicidade na educação infantil envolve a utilização de jogos, brincadeiras e atividades recreativas com o propósito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Essas atividades estimulam a criatividade, imaginação, socialização, autonomia e habilidades cognitivas e motoras, consolidando o lúdico como uma prática essencial no processo educativo. Estudos mostram que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em atividades interessantes, desafiadoras e divertidas. Ao incorporar esses elementos no ambiente escolar, os professores criam um espaço que favorece o crescimento integral dos alunos. Espera-se que as reflexões propostas contribuam para o fortalecimento de práticas educacionais enriquecedoras e alinhadas às necessidades das crianças e da sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Recentemente, houve um aumento significativo no foco em jogos e brincadeiras devido a várias pesquisas que confirmaram sua importância no desenvolvimento infantil (Silva 2014; Kishimoto 1996; Pereira 2005). Esses elementos promovem o aprendizado, estimulam habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de contribuírem para o desenvolvimento físico e mental das crianças.

Segundo Silva (2014, p. 24), “É por meio da brincadeira que a criança constrói sua identidade, pois ao brincar ela atua sobre a própria realidade, traduzindo seu dia a dia através deste ato, comunicando-se com o mundo ao seu redor, dando lugar ao imaginário e à criatividade”. Essa afirmação destaca a importância do brincar na formação da identidade da criança. Ao brincar, ela não só se diverte, mas também experimenta diferentes papéis, desenvolve habilidades sociais e emocionais, e explora sua criatividade e imaginação. A brincadeira permite que a criança se relacione com o mundo ao seu redor de maneira ativa, refletindo sua própria realidade e construindo sua visão de mundo. Além disso, através do brincar, a criança desenvolve autonomia, confiança e autoexpressão, elementos essenciais para a construção de sua identidade.

De acordo com a autora Kishimoto (1996), o jogo é uma atividade que possui regras definidas, com um objetivo específico e que envolve competição ou cooperação entre os participantes. O brinquedo, por sua vez, refere-se aos objetos utilizados durante a brincadeira,

podendo ser tanto materiais concretos quanto simbólicos. E a brincadeira é a ação lúdica realizada pelos indivíduos, envolvendo tanto o jogo quanto o uso dos brinquedos, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Pereira (2005, p. 19-20) complementa:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; possibilitam ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação.

Vemos diante da citação do autor que, as atividades lúdicas transcendem a mera diversão, pois oferecem oportunidades para a descoberta, a construção de conhecimento e a compreensão de si mesmo e do mundo. Além disso, elas facilitam a integração entre os educadores e educandos, promovendo uma relação mais próxima e colaborativa.

Este estudo não procura apenas reconhecer a brincadeira como uma atividade central na infância, mas também destacar sua relevância na formação de indivíduos criativos, autônomos e socialmente competentes, contribuindo assim para uma sociedade mais equânime. Esta pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, focada em objetivos descritivos e exploratórios. Para alcançar esses objetivos, será realizada a pesquisa bibliográfica utilizando o método de revisão sistemática.

Para a análise aprofundada dos dados e o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa abordagem qualitativa mostrou-se especialmente eficaz para interpretar mensagens e identificar significados de maneira sistemática e objetiva, permitindo explorar a complexidade e a riqueza do tema. O processo metodológico foi conduzido em três etapas fundamentais. A primeira etapa, denominada pré-análise, consistiu na organização do material de estudo, que incluiu artigos científicos e obras teóricas de autores relevantes. Nesse momento, foram estabelecidos os objetivos da pesquisa e delimitadas as unidades de análise, buscando identificar os principais aspectos relacionados à ludicidade na educação infantil. A segunda etapa, correspondente à exploração do material, envolveu a codificação das informações em categorias temáticas, como os benefícios do brincar, os desafios na sua implementação e o papel dos professores e da legislação educacional. Esse processo buscou mapear unidades de registro, como palavras e expressões que traduzissem conceitos-chave, permitindo uma análise mais detalhada do conteúdo. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, os dados foram analisados de forma crítica e reflexiva, conectando as categorias emergentes às bases teóricas e ao objetivo da pesquisa. Essa etapa permitiu identificar padrões e relações entre os dados,

gerando inferências sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento integral das crianças e a sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir passaremos a apresentar as produções publicadas por pesquisadores recentes na área, as quais constituem significativa contribuição nas áreas da psicologia, pedagogia e sociologia da infância, principalmente no que se refere ao lúdico na educação infantil.

As informações, aqui constantes, foram inicialmente elaboradas a partir de artigos nacionais avaliados por pares, disponíveis na Periódicos CAPES e Scielo. Além dos artigos, foi ainda utilizada uma dissertação acessada no banco de teses e dissertações da CAPES. As buscas focaram na periodicidade de dez anos, precisamente nos anos de 2014 até 2024. Nas buscas foram utilizados os seguintes descritores: brincadeira e infância, brincadeira e socialização, e educação e ludicidade, tanto para a pesquisa na base de artigos quanto para a busca na base de teses e dissertações.

Nas consultas às bases de dados, foram priorizados artigos nacionais, publicados em português. As buscas aconteceram em dois momentos: dias 11 e 18 de setembro de 2024, e revelaram um total de 80 trabalhos, sobre os quais foram feitas leituras minuciosas de seus resumos e posteriormente a identificação dos artigos que mais se aproximavam da temática aqui abordada. Após a apreciação de tais produções, foram selecionadas 12 (doze) delas, tendo sido priorizadas aquelas cujas temáticas guardam estreita aproximação com a temática aqui estudada. Destas pesquisas selecionadas, 11(once) são artigos científicos e 01 (uma) dissertação de mestrado.

Com base no conteúdo dos 12 artigos selecionados, foi feita uma análise qualitativa de seus resumos que levou em consideração os seguintes critérios: o objetivo da pesquisa, quais estudos tratam da ludicidade e brincadeira na educação infantil, do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, a existência de estudos que tratam de interações sociais e os conceitos mais importantes para se estudar a relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Outrossim, a análise dos 12 trabalhos revela que 1 utiliza abordagem quali-quantitativa (qualitativa e quantitativa), 2 exclusivamente qualitativa, enquanto os demais não especificam a abordagem metodológica, o que gera limitações quanto à interpretação da estrutura metodológica dos estudos.

Ademais, 9 (nove) das 12 pesquisas especificam que para a realização das pesquisas foi

feito um levantamento bibliográfico, o que de acordo com Gil (2002) é realizada com base em fontes organizadas, que consistem em livros e artigos científicos.

Tais produções representam um apanhado de informações essenciais para compreendermos a brincadeira na educação infantil de modo mais aprofundado, além de nos fornecer percepções sobre como pode/deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, meio de socialização e desenvolvimento integral da criança. A partir dessas pesquisas, é possível observar que nos últimos anos, o campo da pesquisa com crianças, tem avançado muito, especialmente no que diz respeito a necessidade de escutar a criança, e na importância das ferramentas proporcionadas pela reflexão construída acerca da ludicidade e as novas perspectivas de ensinar-aprender das crianças.

Com relação à abordagem metodológica dos artigos analisados, observou-se que 1 (um) utiliza uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), 2 (dois) exclusivamente qualitativos, enquanto os demais não tiveram a metodologia especificada pelos autores, o que gera limitações para interpretar a estrutura metodológica dos estudos. Cabe ressaltar que os demais trabalhos que não foram selecionados foram descartados devido estarem mais direcionados às áreas da saúde, infância e direitos humanos, infância e desigualdade social no Brasil, educação inclusiva na infância, entre outros que não tinham como foco o tema desta pesquisa que é trazer reflexões sobre o lúdico na educação infantil como atividade significativa na aprendizagem.

Os resultados das pesquisas foram sinteticamente organizados em quatro blocos. Foram constituídas quatro categorias ou temáticas afins entre os diversos trabalhos: 1) Brincar, Cuidar e Educar na Educação Infantil; 2) Brincadeira e Desenvolvimento Infantil; 3) Ludicidade e Socialização Infantil; 4) História e Perspectivas sobre o Brincar.

O Bloco Um, com a temática “Brincar, Cuidar e Educar na Educação Infantil” está organizado a partir de três artigos a saber: “A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil”, de autoria de Samantha Guizardi da Cruz (2017), Tatiane Aparecida Oliveira e Renata Andrea Fernandes Fantacini; “A Importância Das Atividades Lúdicas Na Educação Infantil”, de autoria de Rubia Paula Jacob Niles e Kátia Socha (2014); e “Considerações sobre o brincar: porque os brinquedos auxiliam e podem influenciar nos processos de aprendizado” de Adriano Junio Moreira de Souza (2020).

Os artigos escolhidos para este bloco reforçam de que maneira as brincadeiras auxiliam no processo de aprendizagem, desenvolvimento integral e socialização das crianças. Ademais, eles também analisam o brincar no contexto da educação infantil, esclarecendo como tal prática é essencial para o desenvolvimento infantil, tanto no aspecto cognitivo quanto social e emocional. Além disso, os autores também destacam o brincar como uma maneira de promover

a interação social, desenvolvimento da comunicação e modo comportamento humano, os quais são determinantes para o desenvolvimento das crianças.

O primeiro artigo do bloco constitui pesquisa realizada por Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), que trata da necessidade de integrar essa tríade de práticas: brincar, cuidar e educar. As autoras ressaltam que essas dimensões são imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança e que não devem ser vistas separadamente. Os resultados do estudo mostraram, de maneira clara, que a educação infantil, aliada às brincadeiras e à interação social, é fundamental para a formação social e para o desenvolvimento múltiplo das crianças. As autoras concluíram que é essencial compreender as necessidades específicas que a fase infantil requer, para assim garantir formação social e integral da criança. O segundo artigo, de Niles e Socha (2014), revelou resultados os quais nas atividades em que há presença da brincadeira se torna mais proveitoso, e como consequência, enriquece o ambiente de aprendizagem, pois educar não se resume apenas a um quadro e uma carteira, mas vai além da simples transmissão de conhecimento.

Por fim, o terceiro e último artigo deste bloco, intitulado “Considerações sobre o brincar: porque os brinquedos auxiliam e podem influenciar nos processos de aprendizado” de Souza (2020), revelou como resultados que brincadeira pode auxiliar no processo de desenvolvimento sensorial e motor, em um segundo momento, através do “faz de conta”, as crianças podem simular o mundo real, extraindo dessa simulação a experiência necessária para aprender o máximo de nuances do comportamento, como os fundamentos da socialização e da comunicação humana.

O Bloco Dois, com a temática “Brincadeira e Desenvolvimento Infantil” está organizado a partir de três artigos a saber: “O imaginário como mobilizador da ética da estética da/na infância: o papel do brincar e do faz de conta no desenvolvimento da criatividade e da autonomia”, escrito por Fernanda Weisheimer e Heloísa Juncklaus Preis Moraes (2023); “As brincadeiras como ferramenta de aprendizagem: desafios e as possibilidades educativas”, escrito por Deusilande Muniz Deusará Luz, Antônio Veimar da Silva, Patric Devyd Gomes Vieira, Djacilda Maria Silva, Massilon Fragoso de Freitas, Adriely Luane Martins Lopes, Helan de Sousa e Shearley Lima Teixeira(2023); e “A infância, O brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias”, escrito por Vinicius Machado de Oliveira e Juliano de Souza (2018).

Os artigos escolhidos para este bloco destacam a brincadeira como fundamental para o desenvolvimento infantil, mostrando o impacto do brincar e das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças. Desse modo, tais artigos se complementam ao salientar sobre a

relevância da imaginação e do faz-de-conta, discutindo sobre a autonomia, a criatividade, a cognição e a socialização das crianças.

O primeiro artigo deste bloco, escrito por Weisheimer e Moraes (2023), mostra que a imaginação, estimulada através de atividades lúdicas e de faz-de-conta, tem um papel importante no crescimento da criatividade e independência infantil. Assim, ao brincar, as crianças podem explorar a realidade de forma criativa, o que auxilia na internalização de normas sociais e no crescimento da empatia. O estudo apontou ainda, que a imaginação atua como uma ponte entre o real e o imaginário, promovendo o desenvolvimento crítico e ético na fase da infância.

O segundo artigo, escrito por Luz *et al.* (2023), evidencia que a brincadeira exerce um papel de facilitador da aprendizagem, servindo como ferramenta e/ou metodologia. Para os autores, as brincadeiras exercem muitos benefícios às crianças nos aspectos físico, social, cultural, cognitivo e afetivo, desenvolvendo nas crianças aspectos importantes como autonomia, senso crítico, criatividade e socialização. Portanto, pode-se concluir que usar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem possibilita trabalhar o indivíduo como um todo, de maneira que elas se tornam participativas nas aulas, aprendendo de forma mais significativa e prazerosa.

Para finalizar este bloco, o escrito que tem por título “A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias”, escrito por Oliveira e Souza (2018), concluiu que, as brincadeiras, os jogos e esportes funcionam como atividades pedagógicas adequadas que possibilitam negociar, em escala mimética, uma série de tensões do cotidiano. Os autores ressaltam que a brincadeira no seu estado mais lúdico contribui para que as crianças estabeleçam uma relação com o mundo concreto, mesmo que no limite da compreensão delas. Por fim, concluem que o ato de brincar e jogar é um revigorante exercício de convívio social.

Conclui-se que os três estudos analisados neste bloco guardam estreita aproximação. Eles destacam a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e a consideram importante para a melhoria das habilidades cognitivas, sociais, físicas e mentais. Ademais, a literatura gira em torno da ideia de que o jogo não se limita apenas ao entretenimento, mas também como uma ferramenta útil para o aprendizado e integração dos jogos num programa baseado em aprendizagem.

O Bloco Três, com a temática “Ludicidade e Socialização Infantil” está organizado a partir de três artigos: “A socialização infantil através da ludicidade: o brinquedo é um meio de comunicação?” escrito por Mylena Matos da Cunha Mascarenhas e Ana Paula Silva da Conceição (2021); “Brincar é coisa séria!” as contribuições da sociologia da infância para a

compreensão da brincadeira na educação infantil”, escrito por Nair Correia Salgado de Azevedo e Taisa Palma de Souza (2017); e “Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e Pedagogia.”, escrito por Rafael Oliveira De Antônio (2021).

Tais estudos foram compartilhados neste bloco por abordarem o tema ludicidade e socialização infantil. Eles abordam a importância do brincar e o do lúdico como fundamentais para o desenvolvimento infantil, focando em aspectos diferentes, mas focando sempre na socialização, na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Os resultados em comuns nos trazem a ludicidade como uma ferramenta para socialização e aprendizado, onde os autores destacam o brincar como essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

O primeiro artigo deste bloco, de Conceição e Mascarenhas (2021), traz como resultados a conclusão de que a ludicidade promove o desenvolvimento da socialização e o aumento do repertório comunicativo. Além disso, de acordo com as autoras, “a brinquedoteca é um espaço que promove o brincar livre e conseqüentemente facilita o âmbito social, comportamental, moral e comunicativo.” O artigo, segundo deste bloco, escrito por Azevedo e Souza (2017), apontou a ludicidade como importante eixo para a produção das culturas da infância, além de contemplar a brincadeira como um de seus principais elementos e de suma relevância para o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Por fim, o terceiro e último artigo deste bloco trata-se de uma dissertação, intitulada “Atividade lúdica na Educação Infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e Pedagogia”, de Antonio (2021). Nela, foi constatada a escassez de estudos considerando o jogo como manifestação da cultura corporal e, conseqüentemente, conhecimento histórico da humanidade sobre as atividades corporais a ser socializado pela escola desde a educação infantil. Para a literatura da área, o jogo é recreação, facilitador de aprendizagem, tudo menos conhecimento escolar e parte da formação omnilateral da criança pré-escolar. Desse modo, não foi surpresa constatação da generalização do termo jogo e sua irrelevância enquanto conhecimento na escola infantil, dialogando perfeitamente com o seu histórico de subalternidade frente aos demais segmentos de ensino.

O Bloco Quatro, com a temática “História e perspectivas sobre o brincar” está organizado a partir de três artigos: “brincar na infância plural: da Educação Jesuíta ao estudo da ludicidade” de autoria de Jonathan Machado Domingues (2018); “Inquietudes contemporâneas na educação” de Ivonete Aparecida dos Santos e Adriano Alberti (2023); e “Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias” de

Ligia Maria Leão de Aquino (2015).

Os artigos acomodados neste bloco falam sobre a história e as perspectivas sobre o brincar. O que há em comum entre eles é trazer uma concepção mais ampla sobre a educação infantil, considerando não apenas o ensino fundamental, mas também a relevância dos aspectos culturais, históricos e simbólicos. Essa perspectiva está clara no estudo sobre o brincar de Domingues, nos aspectos histórico-culturais abordados por Aquino, e também no estudo de Santos e Alberti, ao trazer uma compreensão necessária para entender a educação infantil. Além disso, os estudos também nos trazem teorias e estudos anteriores relevantes para a construção de uma base sólida sobre o brincar e a educação infantil.

O primeiro artigo deste bloco, de Domingues (2018), traz como resultados a concepção de que o brincar vai além de simplesmente entreter. Segundo o autor, o brincar é uma oportunidade de preparar uma criança para a vida adulta usando os símbolos associados aos brinquedos como ferramentas. O artigo de Santos e Alberti (2023), conclui que é preciso mergulhar nos muros da escola para entender melhor o que é a educação e como ela se desenvolve. Segundo as autoras, é imprescindível focar no processo de ensino-aprendizagem e avaliar a compreensão da criança como parte do processo de acolhê-la, aceitá-la e respeitá-la como um todo. O terceiro e último artigo aqui analisado, escrito por Aquino (2015), traz a concepção que os estudos da teoria histórico-cultural sobre a linguagem/fala, pensamento e das brincadeiras nos primeiros anos de vida das crianças trouxeram contribuições significativas para compreensão da pequena infância e da função da educação infantil. Ainda, segundo a autora, os conceitos e teorias socioculturais trazem fundamentação para a concepção de educação infantil afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento legal publicado na Resolução nº 5 do CNE/2009, as quais definem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas.

De modo geral, os estudos mencionados neste bloco exploram a brincadeira como uma prática educativa de fundamental importância. Além disso, mostram que ela está inserida dentro de um contexto teórico, cultural e de desenvolvimento, ao reconhecer a magnitude de respeitar a criança em sua totalidade no processo de aprendizagem. Por fim, entre os referenciais teóricos utilizados pelos autores para a fundamentação de seus artigos, destaca-se no campo da educação infantil, alguns autores desempenham um papel essencial ao discutir a importância da brincadeira como uma ferramenta pedagógica. Jean Piaget (1998), por exemplo, destacou a importância do brincar para desenvolvimento cognitivo. Winnicott enfatizou a brincadeira como essencial o emocional. Além desses, temos Brougère contribuiu afirmando que o brincar ajuda as crianças a compreenderem as regras sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa reafirma a centralidade da ludicidade como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. O brincar, mais do que uma simples atividade recreativa, emerge como um eixo estruturante para a promoção de aprendizagens significativas e o fortalecimento de habilidades sociais, emocionais, motoras e cognitivas. Evidencia-se que o lúdico transcende o entretenimento, configurando-se como uma metodologia intencional capaz de fomentar a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, além de respeitar o ritmo e as especificidades de cada criança.

Apesar de sua relevância teórica e prática, a pesquisa também aponta desafios na implementação de práticas pedagógicas lúdicas, muitas vezes subestimadas em ambientes escolares e familiares. Há necessidade de sensibilizar pais, educadores e gestores para a importância do brincar como um recurso pedagógico essencial, capaz de promover não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças. Dessa forma, conclui-se que a ludicidade é uma ferramenta indispensável para uma prática pedagógica mais alinhada às demandas da infância e à construção de uma sociedade mais equitativa.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Rafael Oliveira de. **Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1ef53fe9-f8f2-466f-8e38-0308f69200d4>. Acesso em: 9 out. 2024.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>. Acesso em: 9 out. 2024.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SOUZA, Taisa Palma de. "Brincar é coisa séria!": as contribuições da Sociologia da Infância para a compreensão da brincadeira na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 31-39, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1918>. Acesso em: 9 out. 2024.

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

CRUZ, Samantha Guiçardi da; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itajubá, v. 4, n. 4, pág. 227-238, abr. 2017.

DOMINGUES, Jonathan Machado. Brincar na infância plural: da educação jesuíta ao estudo da ludicidade. **Revista Periferia**, v. 1, pág. 33-46, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30931>. Acesso em: 9 out. 2024.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZ, Deusilande Muniz Deusdará *et al.* As brincadeiras como ferramenta de aprendizagem: desafios e as possibilidades educativas. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 12, p. 25114-25137, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/1368>. Acesso em: 9 out. 2024.

MASCARENHAS, Mylena Matos da Cunha; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. A socialização infantil através da ludicidade: o brinquedo é um meio de comunicação? **Revista Internacional Educon**, São Cristovão-SE, v. 2, n. 2, e21021019, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1709>. Acesso em: 9 out. 2024.

NILES, Rubia Paula Jacob; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 9 out. 2024.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hStHJ8rfpX3bsJKQB8tHsVt/>. Acesso em: 9 out. 2024.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-14698/bioexpressao--a-caminho-de-uma-educacao-ludica-para-a-formacao-de-educadores>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PIAGET. Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

SANTOS, Ivonete Aparecida dos; ALBERTI, Adriano. Inquietudes contemporâneas na educação. **ID on line. Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes-PE, v. 17, n. 69, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3551>. Acesso em:

10 fev. 2024.

SILVA, Natália Zanatta da. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21111>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SOUZA, Adriano Junio Moreira de. Considerações sobre o brincar: porque os brinquedos auxiliam e podem influenciar nos processos de aprendizado. **Revista Acervo Educacional**, [S. l.], v. 2, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/2126>. Acesso em: 11 fev. 2024.

WEISHEIMER, Fernanda; MORAES, Heloísa Juncklaus Preis. O imaginário como mobilizador da ética da estética da/na infância: o papel do brincar e do faz de conta no desenvolvimento da criatividade e da autonomia. **Memorare**, Tubarão, v. 10, n. 1, mai./out. 2023. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/20038. Acesso em: 11 fev. 2024.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM CAMINHO POTENCIAL PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Maria Risineide Lima Bezerra
Cleudson de Jesus Rocha

RESUMO

Este trabalho investiga a organização e potencial educativo dos Itinerários Formativos, que são componentes curriculares da proposta de formação do Novo Ensino Médio. O objetivo é analisar a importância dos itinerários formativos como ferramenta de formação integral dos alunos, com ênfase nas dimensões acadêmica, pessoal, social e profissional. Esta pesquisa foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa, com a realização de coleta de dados através análise documental e bibliográfica. Os principais aportes teóricos para realização desse estudo são os documentos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio no Brasil, e os autores como Lüdke e André (1986), Adorno (1970), Oliveira e Silva (2023), Rocha (2019), Habowski e Leite (2020), Silva, Krawczyk e Calçada (2023), Cássio e Goulart (2022), Koetter (2022). O estudo demonstrou que os Itinerários Formativos possuem teoricamente uma fortaleza intencional na formação integral dos estudantes, mas a fragilidade dessa política educacional, representada pela incapacidade estrutural de superar as desigualdades, entravam a efetividade de seu potencial educativo.

Palavras-chave: Novo ensino médio; itinerário formativo; formação integral.

INTRODUÇÃO

A formação de jovens protagonistas é pauta em diversos discursos nos cenários nacional e internacional. Preocupado com esse tema, o governo brasileiro implementa um novo modelo. Dentre as mudanças propostas, estão a inclusão dos Itinerários Formativos (IF) como parte flexível do currículo escolar.

Esse estudo objetiva é analisar o potencial educativo dos Itinerários Formativos como ferramenta de formação integral dos alunos, com ênfase na dimensão acadêmica, pessoal, social e profissional, com base em referenciais teóricos e documentos normativos.

Em 2021, um levantamento publicado no terceiro trimestre, mostrou que 4,4% dos jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos estavam fora da escola, o que equivale a 407,4 mil pessoas. A divulgação do Ideb 2023, mostrou que o ensino médio no Brasil tem desempenho abaixo da meta de 2021. A média alcançada foi de 4,3, um aumento de 0,1 quando comparado a 2021 e 2019 que foi de 4,2, respectivamente. Os dados publicados, desempenho insatisfatório nas provas de Matemática e de Língua Portuguesa. Esses dados acentuaram as discussões sobre a necessidade de enfrentamento da fragilidade no sistema de ensino brasileiro (IBGE, 2024).

Dado o exposto, esse trabalho visa identificar através de estudo bibliográfico e análise

documental, como os itinerários formativos, enquanto uma inovação curricular prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exercem seu potencial educativo na formação integral dos estudantes. Essa problemática será contemplada no entendimento que será construído sobre como os itinerários formativos têm sido interpretados, organizados e implementados nas escolas brasileiras, considerando a diversidade de contextos e recursos disponíveis; se há alinhamento efetivo entre o que é proposto nos documentos normativos e na prática pedagógica nas escolas; identificação de desafios enfrentados pelos gestores e professores na efetivação dessa proposta e como eles impactam a formação dos estudantes; e a percepção sobre como as desigualdades estruturais e regionais impactam a oferta e a escolha dos itinerários.

Esse estudo se justifica por promover uma reflexão crítica, a respeito da formação integral dos estudantes concludentes da última etapa da educação básica, e seus resultados poderão contribuir para a elaboração de novas políticas educacionais.

Essa pesquisa está organizada em duas partes. A primeira, está subdividida em seis sessões que compreende: O Cenário Educacional Brasileiro e a Urgência do Ensino Médio; Novo Ensino Médio como uma resposta urgente para os desafios da Educação Básica no Brasil; Discussão sobre o que propõe do Novo Ensino Médio para os Estudantes e Profissionais; O Novo Ensino Médio e os Entraves para o avanço da proposta de reformulação; Os Itinerários Formativos como Caminhos para a Formação Integral no Ensino Médio. A segunda parte, expressa os resultados e discussões acerca do estudo realizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

O cenário educacional brasileiro e a urgência do ensino médio

A educação brasileira está inserida em um cenário de diversos desafios. A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela é manifestada nos indicadores de frequências e desempenho dos estudantes. Dados divulgados da última avaliação nacional realizada mostram que os estudantes do ensino médio continuam com sérias dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa (Tenente; Carvalho; Borges, 2024). Outra taxa agravante, diz respeito ao percentual de evasão no ensino médio, que saltou de 2,3%, em 2020, para 5%, em 2021 (Almeida, 2022). Em 2023, cerca de 9,1 milhões de jovens entre 15 e 29 anos abandonaram a escola sem concluir a educação básica. A taxa de evasão no ensino médio é de 5,7% (IBGE, 2024).

Esse cenário é resultante de muitos fatores, entre tantos, é oportuno destacar a desmotivação e o desinteresse dos discentes, que podem ser explicados no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a urgente necessidade de mudança nessa etapa final da Educação Básica.

A reforma do Ensino Médio no Brasil emerge na promessa de sanar os desafios que atrasam o rendimento dos estudantes, mas está inserida em um contexto muito complexo. No panorama político está a crise pós-impeachment de Dilma Rousseff que se acentuou com a medida provisória nº 746 do governo Temer, que promete combater a reprovação e a evasão escolar, mas gerou intensas críticas sob a alegação que faltou debate público sobre o assunto. No campo social está a necessidade de formação para o mercado de trabalho em setores emergentes da sociedade, esse ponto específico pesou no texto da base e produziu resistência de estudantes, professores e diversos movimentos sociais, que apontam a reforma como baluarte dos interesses mercantilistas, deixando em segundo plano formação humanística. No cenário educacional, o sistema enfrenta os baixos índices de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais do IDEB (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica) e internacionais do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

A urgência do ensino médio no Brasil está relacionada ao enfrentamento desses desafios que impactam direto e indiretamente na qualidade do ensino. A reforma é apresentada como resposta para os entraves da formação integral dos estudantes brasileiros e um prenúncio para o fim da evasão e reprovação escolar.

Novo Ensino Médio: uma resposta urgente para os desafios da Educação Básica no Brasil

A Lei nº 13.415/2017, altera a lei nº 9.394/1996 (LDB), e institui o Novo Ensino Médio (NEM). São complemento desse dispositivo, as Diretrizes Curriculares para o Novo Ensino Médio (DCNEM) instituída pela Resolução MEC/CNE/CP nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução MEC/CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), a Portaria MEC nº 1.432/2018, que estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, e a Resolução CNE/CP nº1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

No Novo Ensino Médio, 60% da carga horária do currículo será composta por uma parte

que mobiliza os conhecimentos da Formação Geral Básica, e 40% será o Itinerário Formativo. Com o propósito de substituir o Currículo Único por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que:

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 (Brasil, 2017, p. 467).

Discussão sobre a proposta do Novo Ensino Médio: o que propõe para os estudantes e profissionais? A ampliação da carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas, de modo a atingir 3.000 horas no final dos três anos de curso, é uma medida positiva, pois esse aumento significa mais tempo para que os alunos possam aperfeiçoar o estudo de conteúdos da Formação Geral Básica, e aprofundar conhecimentos, conforme seus interesses, por meio dos Itinerários Formativos, desenvolvendo assim, competências específicas.

Em relação aos profissionais, especialmente aos professores, essa ampliação da carga horária implica um aumento correspondente na jornada de trabalho. Com propósito de assegurar um pagamento justo para essa nova demanda, o Ministério da Educação vem ajustando anualmente o piso salarial dos professores da educação básica, para uma jornada de 40 horas semanais. Desde o início da implementação, já foram concedidos três ajustes salariais: em 2022 reajuste 33,24%, elevando o piso para R\$ 3.845,63; 2023 reajuste de 14,95%, estabelecendo o piso em R\$ 4.420,55; e em 2024 reajuste de 3,62%, fixando o piso em R\$ 4.580,57.

Sobre a formação profissional, o NEM exige um padrão de preparação docente com foco na prática da interdisciplinaridade de modo a corresponder ao novo currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que é dever da União, do Distrito Federal, Estados e Municípios promover a Formação Continuada de profissionais do magistério. Em janeiro de 2024, foi sancionada a Lei 14.817, que ratifica a legislação já existente, e estabelece novas diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública, propondo a implementação de plano de carreira, melhores condições de trabalho para os professores, diretores, técnicos escolares, e formação continuada aos profissionais.

O Novo Ensino Médio e os entraves para o avanço da proposta de reformulação

As dificuldades na implementação do NEM vão desde a infraestrutura, o financiamento, a formação de professores, a organização curricular e o envolvimento da comunidade escolar. Esses elementos intensificam as críticas em torno da mudança e coloca em dúvida a eficácia do

novo modelo de ensino.

Assegurar uma infraestrutura adequada nas unidades escolares é o primeiro pilar para a oferta do Novo ensino Médio. No entanto o que se percebe é que muitas instituições enfrentam notáveis carências em relação aos espaços físicos para a organização da oferta de ensino conforme preconiza a lei.

Outro fator decisivo para a qualidade da oferta do novo formato, é o financiamento. Garantir a sustentabilidade financeira é fundamental para a parte flexível do currículo. A ampliação da infraestrutura escolar e aquisição de recursos didáticos específicos é primordial para o sucesso dessa nova proposta. Além disso, observa-se a necessidade de fomentar parceria com o setor privado, para oferta da Formação Técnica e Profissional, o que sem dúvida, também demanda investimentos financeiros.

A formação de professores é também um desafio crítico para a nova política educacional. A transição para o novo formato exige que os educadores sejam revestidos de novas habilidades pedagógicas, e principalmente que sejam capazes de abordagens de ensino centradas na personalização.

A participação de profissionais com notório saber no exercício da docência também é motivo de polêmica, embora a LDB, lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 61 já versasse sobre essa permissão, para atender a formação técnica e profissional, há diversos questionamentos sobre esse assunto, pois mesmo sendo qualificados em suas áreas de atuação, não possuem formação pedagógica adequada, não tem conhecimento sobre didática, gestão de sala de aula e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o que pode inviabilizar o exercício da docência..

A mudança na organização curricular, especialmente no que tange a carga horária e as disciplinas obrigatórias é o centro do debate sobre a rejeição do NEM. Antes, a carga horária era de 2.400 horas distribuída nos três anos de formação, sendo então 800 horas por cada ano. Com a lei 13.415/2017, passou a ser 3.000 horas, sendo 1.000 horas para cada ano. Só que desse total, somente 1.800 horas ficam destinadas para formação geral básica, enquanto que 1.200 horas, se destina aos itinerários formativos.

Essa mudança na carga horária representa a diminuição das horas aulas de algumas disciplinas que compõem as áreas do conhecimento, na 1ª e 2ª série, e a exclusão total de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, e Arte na 3ª série. Essas alterações foram necessárias para inclusão do Itinerários Formativos, no entanto não foi aceita por unanimidade pela comunidade escolar instituições ligadas ao campo educacional, e muitos especialistas que afirmam que essa ação é uma “desconfiguração” curricular.

Itinerários formativos: caminhos para a formação integral no Ensino Médio

Os itinerários formativos são considerados a principal inovação do Novo Ensino Médio, e promete que os estudantes escolham percursos de aprendizado conforme seus interesses, talentos e objetivos de vida. Seu objetivo é propor uma formação personalizada, construindo uma trajetória escolar satisfatória e significativa, de modo a promover a autonomia, consolidando uma formação integral que atenda as dimensões pessoal, acadêmica, social e profissional.

Os Itinerários Formativos podem ser explicados como um agrupamento de disciplinas, projetos e oficinas que os estudantes poderão escolher para cursar. Serão aplicados nas unidades de ensino considerando cinco frentes de atuação, que são as Eletivas, o Projeto de Vida, a Língua Estrangeira, os Aprofundamentos e a Educação Técnica Profissional.

Com a implementação dos Itinerários, espera-se diversos impactos positivos na formação dos alunos, como o desenvolvimento de competências específicas e transversais, especialmente aquelas mais alinhadas às demandas do século XXI, que são o pensamento crítico, resolução de problemas, capacidade de trabalhar em equipe e colaboração, e manuseio de tecnologias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Itinerários formativos: reflexões críticas baseadas na literatura científica

Buscando responder as questões que embasaram essa pesquisa, foi analisado documentos publicados a partir de 2019, ano em que iniciaram na maior parte do país, as primeiras experiências de implementação do Novo Ensino Médio. Os achados a esse respeito, representam uma coleção minúscula, haja a visto que se trata de uma temática recente, e soma-se a isso, o fato de que as pesquisas focam de modo geral na implementação do NEM, e não de maneira específica sobre os Itinerários Formativos (IF), mas essa tese foi considerada para esse estudo, pois traz uma compreensão implícita, de que a mesma forma, se dar para a implementação do IF, dada as condições de estrutura e de profissionais percebidas nas escolas.

A questão sobre como os itinerários formativos têm sido interpretados, organizados e implementados nas escolas brasileiras, considerando a diversidade de

contextos e recursos disponíveis, revela diversos desafios que precisam ser enfrentados. A esse respeito, Koetter, 2022, apresenta “complicadores concernentes as condições estruturais e os processos de gestão” (p. 11-12), e também, destaca elementos “potenciadores” (p. 13), capazes de influenciar positivamente o processo. Essa constatação indica a urgência de estratégias para promover um movimento mais justo em relação a implementação dos IF, do contrário as desigualdades só tendem a se acentuarem.

Quanto ao alinhamento efetivo entre o que é proposto nos documentos normativos e na prática pedagógica nas escolas, Oliveira e Silva, 2023, aponta que é necessário recontextualizar para significar as práxis docentes, porém essa é uma ação difícil, tendo em vista que os docentes têm tímida participação na formulação das políticas públicas educacionais:

Desde os anos 1990, mais especificamente, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, até a reforma do Ensino Médio e a BNCC, vem se delineando uma efetiva ausência dos profissionais da educação na formulação das políticas públicas educacionais. Com isso, ao receberem os documentos normativos das novas políticas, os gestores, coordenadores e professores recebem algo que lhes é estranho, haja vista que tais documentos trazem conceitos e/ou propostas na maioria das vezes alheias à realidade escolar, copiada de outros países ou de agentes multilaterais (Oliveira; Silva, 2023, p. 6).

Além da dificuldade de compreender a linguagem dos documentos normativos, também se constatou que conforme dispõe no artigo 12, da resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018) as práticas docentes estão mesmo condicionadas ao potencial estrutural das escolas. Então, em muitos casos, os planejamentos dos professores acabam se distanciando da proposta curricular para se adequar as suas reais possibilidades, desse modo, as previsões documentais não se transformam em ações concretas, sendo, portanto, uma realidade distante do contexto escolar.

Esse entendimento é constatado por Silva, Krawczyk e Calçada, 2023, no trecho:

Falar de escolha por parte dos estudantes é, no mínimo, uma meia verdade. A própria lei o insinua quando deixa claro que a oferta dos IF estará sujeita às condições materiais e humanas das redes de ensino e das escolas”. (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 11).

Quanto a questão dos principais desafios enfrentados pelos gestores e professores e como eles impactam a formação dos estudantes, fica evidenciado que os gestores escolares carecem de conhecimento mais aprofundado sobre a legislação que dispõe sobre os IF. O entendimento detalhado pode evitar equívocos no planejamento escolar, desse modo, a capacitação de gestores e equipe pedagógica é crucial para que, a instituição de ensino possa desenvolver práticas que ao menos se aproxime das promessas documentais.

A esse respeito, Pereira e Raimundo (2020, p. 32) explicita:

Todos os gestores entrevistados afirmaram ter conhecimento sobre a ‘reforma’ do Ensino Médio, que constitui uma série de modificações preconizadas pela Lei nº 13.415, apesar de também assegurarem que este conhecimento era superficial a respeito deste assunto, conforme pode ser observado pelo relato de um gestor de escola pública.

Verificou-se também que os gestores lamentam a impossibilidade de escolha, tendo em vistas as dificuldades estruturais. Apesar do lançamento do Programa de Itinerários Formativos, ainda é notável a necessidade de ajuste no investimento, pois em muitas regiões do Brasil, o valor destinado a custear ações, não é compatível com as demandas para manter o funcionamento de itinerários ofertados:

Verificou-se também que serão necessários investimentos para a reorganização dos espaços escolares públicos em virtude de estas escolas funcionarem em mais de um turno, situação que pode não representar tanta dificuldade para as escolas particulares, por terem à disposição mais recursos financeiros (Pereira; Raimundo, 2020, p. 40).

Ainda no que tange aos desafios dos profissionais, cabe ressaltar que os professores enfrentam sérias dificuldades em se adequarem ao novo sistema de ensino. Sobre isso, Oliveira e Silva (2023, p. 11) aponta:

Os principais desafios e dificuldades apontados no processo de implementação desta reforma foram o fato dos professores terem que se planejar para ministrarem conteúdos dos quais nunca tiveram formação, tendo que trabalhar vários componentes curriculares, até mesmo em duas ou três escolas para poderem cumprir suas cargas horárias.

Essa proposta de flexibilização curricular, exalta um extraordinário potencial educativo nos IF, mas enfrenta dificuldades em sua implementação. Sendo assim, o principal impacto, apontado diz a respeito a mínima formação científica dos alunos. Para este posicionamento, Oliveira e Silva (2023, p. 11), destaca:

Percebeu-se uma preocupação com a formação científica básica dos estudantes, fortemente enfraquecida a partir dessa flexibilização curricular, e em especial através da oferta dos “arranjos curriculares” que não deixam claros os critérios de definição dos conhecimentos a serem ofertados aos estudantes.

O questionamento sobre como as desigualdades estruturais e regionais impactam, a oferta e a escolha dos itinerários, busca trazer uma compreensão como se dar esse processo em meio a contextos diferentes. As leituras realizadas revelam que a liberdade de escolha é mais um elemento ideológico, do que uma prática possível de realização. Cassio e Goulart (2022, p. 530), aponta que:

A ‘livre escolha’ prometida aos/as estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino, e sobretudo, das escolas. E uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das

escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados.

A análise dos documentos normativos que regulamentam as transformações do novo ensino médio revelou a magnitude ideológica do novo formato de ensino, com indicação de óbvias implicações no processo de aprendizagem dos estudantes, no entanto, o que se constatou através de literaturas científicas, é que as unidades escolares não possuem condições favoráveis para que os Itinerários Formativos cumpram com seu papel de formação integral. Primeiro porque a ideia de escolha é falsa, pesquisas apontam que não é ofertado aos alunos o aprofundamento nas áreas em que eles gostariam de se aprofundar, é oferecido os IF que a escola tem condições de oferecer, que em sua maioria não dialoga com os interesses dos estudantes.

Dada as constatações, infere-se que os itinerários formativos nas condições em que estão sendo implementado tem irrelevante impacto para o desenvolvimento de uma formação integral que promova o protagonismo e a emancipação dos estudantes, conforme dispõe a Resolução nº 3/2018, em seu artigo 6º, inciso I:

Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 2).

A necessidade de uma formação crítica promovedora do protagonismo e da emancipação, não é uma revelação recente. Theodor Adorno discorreu sobre essa ideia, há várias décadas, quando buscava trazer esclarecimento sobre o aprisionamento emocional e intelectual do povo alemão, após os horrores das guerras. Por vezes, em suas diversos escritos, o autor destaca a importância de um sistema que promova a liberdade e valorize a democracia:

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito garantido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (Adorno, 1970, p. 172).

Rocha (2019), destaca que o engajamento emancipatório no plano educacional passa pelo cerne da formação crítica, onde os atores devem estar motivados:

Os atores da cena pedagógica precisam atuar na perspectiva de uma constante reordenação do espaço onde operam. Uma vontade de mudança, um desejo de transformação precisa ser configurado como ponto de partida para o fazer pedagógico. [...]. Assim, livre do caráter manipulador, a pedagogia pode, com os auspícios da teoria crítica, alcançar seu modo corretivo emancipador. Na base desse projeto, o trabalho educativo se reveste do viés emancipatório (Rocha, 2019, p. 23).

O que se percebe é que o discurso sobre a formação crítica, que atualmente está

prometido no modelo da reforma do Novo Ensino Médio, vai se perdendo em meio aos desafios, os quais o sistema faz reverência, não sabe se é para não dar voz a sociedade ou se porque está sendo sucumbindo por mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo, ao instituir a lei nº 13.415/2017, argumenta que ela vem em resposta a um anseio duplo do sistema educacional e da sociedade brasileira de superar as desigualdades educacionais que interferem diretamente nos resultados da aprendizagem dos estudantes, e especialmente combater a evasão e a repetência escolar.

Esse estudo demonstrou que os Itinerários Formativos possuem teoricamente uma fortaleza intencional na formação integral dos estudantes, mas a fragilidade dessa política educacional, representada pela incapacidade estrutural de superar as desigualdades, entravam a efetividade de seu potencial educativo.

Por fim, cabe destacar que as intensas críticas ao NEM, resultou em uma nova reformulação da política de ensino, com marco na lei nº 14.945/2024, que visa a retomada da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, permitindo o retorno das disciplinas que haviam sido excluídas na 3ª série, e estabelecendo novas diretrizes para a elaboração dos Itinerários Formativos (IF). No entanto essa alteração não é objeto de estudo nesse trabalho, tendo em vista que ainda não está sendo implementada

REFERENCIAIS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

ALMEIDA, Tamiris. Saeb 2021: desempenho em matemática e português piora em todas as etapas. **Futura**. Fundação Roberto Marinho. 2022. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/saeb-2021-desempenho-em-matematica-e-portugues-piora-em-todas>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de

agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 23 set. 2024.

CASSIO, Fernando, GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v, 16, n. 35, p. 509-534, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516/1119>. Acesso em: 11 nov. 2024.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Política do Novo Ensino Médio no Brasil: compreensões acerca dos itinerários Formativos. *In: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS*, 1., 2020, Cerro Largo-RS. **Anais [...]**. Cerro Largo: UFFS, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14389>. Acesso em: 11 nov. 2024.

IBGE. **Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia#:~:text=No%20ensino%20m%C3%A9dio%20entre%202019,25%2C9%25%20em%202023>. Acesso em: 11 nov. 2024.

KOETTER, Evelyn. Implantação da proposta do novo ensino médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. **Monumenta: Revista de Estudos Interdisciplinares**. Joinvill, v.3, 2022. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/147>. Acesso em: 11 nov. 2024.

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

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PEREIRA, Orcione Aparecida Vieira; RAIMUNDO, Vagner Dias. A reforma no Ensino Médio brasileiro na visão de gestores de escolas da cidade de Ubá, MG. *In: OLIVEIRA*. Lucas

Rodrigues de (org.). **Educação: dilema contemporâneos**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. v. 3, cap. 3, p. 29-43. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2020/educacao-dilemas-contemporaneos-volume-iii/ebook.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ROCHA, Cleidson de Jesus; UCHÔA, José Mauro Souza; LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa-BA, v. 19, n. 2, p. 194-217, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576660982015/html/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo. Juventudes. Novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. (Seção Temática: Juventude, Itinerários e Reflexividade). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

TENENTE, Luiza; CARVALHO, Marcela; BORGES, Beatriz. Ideb 2023: 9º ano do fundamental e 3º do ensino médio têm desempenho abaixo da meta de 2021 no Brasil. **G1: o portal de notícias O Globo**. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/08/14/ideb-2023-veja-dados-do-indice-que-mede-a-qualidade-da-educacao-brasileira.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2024.

A ORGANIZAÇÃO E A FUNCIONALIDADE DO PROGRAMA ESTADUAL CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRIMEIRA INFÂNCIA, NA REGIONAL EDUCACIONAL BR-307

Juliana da Silva Gomes
Francisca Adma de Oliveira Martins

RESUMO

O presente estudo trata do Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo, um programa especial de escolarização do Acre, que tem como finalidade a garantia da oferta da educação de crianças, adolescentes e adultos que residem em localidades rurais de difícil acesso. Na Educação Infantil, foco de nossa pesquisa, atende crianças com a faixa etária de 04 e 05 anos, de forma itinerante. Essa pesquisa teve como objetivo principal: conhecer o Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, observando aspectos da organização e funcionalidade na Regional Educacional BR-307, no ano de 2024. Tivemos como lócus as comunidades da referida regional, atendidas pelo referido programa. É uma pesquisa de caráter qualitativo com viés descritivo e uma abordagem metodológica exploratória, realizado a partir de uma pesquisa de campo. Para o aporte teórico nos fundamentamos da obra organizada por Foerste *et al.* (2015), Oliveira (2008), Pasuch e Santos (2012), Pires (2012), dentre outros. Para a realização da análise dos dados nos apoiamos em Bardin (2016).

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Infantil; Agente de Educação; Programa Especial de Escolarização.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica é ofertada no Acre de forma regular na escola urbana e escola do campo de fácil acesso; e/ou de forma itinerante, no espaço rural de difícil acesso e dificultoso acesso. Para as escolas do campo, de difícil e dificultoso acesso, a educação infantil é ofertada pelo Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância (PCECPI), programa Estadual do Acre, que atende a rede municipal de ensino, a nível de Educação Infantil, tendo como finalidade a garantia da oferta de Educação Infantil para crianças que residem em localidades rurais de difícil acesso, com foco na faixa etária de 04 e 05 anos.

O Programa Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, foi criado no sentido de atender as condições peculiares da escola do campo, na oferta especial da Educação Infantil, atendendo as exigências das políticas públicas vigente, ou seja, oferecendo oportunidades para que essas crianças do meio rural tenham acesso ao Ensino Infantil. Nessa pesquisa enfatizamos as comunidades da Regional Educacional BR-307, que são atendidas pelo referido Programa.

Buscando saber mais sobre o Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo –

Primeira Infância, que é considerado uma das políticas que visa a melhoria do acesso à educação do campo, traçamos uma questão principal de estudo, a saber: Como se organiza normativamente o Programa Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância? A partir dessa questão principal, elegemos as seguintes questões norteadoras: Como funciona o Programa Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, na Regional Educacional BR 307? Qual a contribuição do Programa Caminhos da educação do Campo – Primeira Infância, na Regional Educacional BR 307, no olhar dos Agentes da Educação? Trata-se de uma investigação onde buscamos um conhecimento sobre como esse programa vem se desenvolvendo, averiguando sua dimensão e contribuição dentro da comunidade BR-307.

Para a pesquisa selecionamos o seguinte objetivo geral: Conhecer o Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, observando aspectos da organização e funcionalidade na Regional Educacional BR-307. Para concretizar o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender como o Programa Caminhos da Educação do Campo, Primeira Infância, se normatiza e se organiza para atender as crianças do espaço rural; averiguar como funciona a Educação Infantil do campo, a partir do programa Caminhos da Educação do Campo, Primeira Infância, na Regional BR 307; analisar a percepção dos agentes da educação que atendem crianças do programa Caminhos da educação do Campo, Primeira Infância, na BR 307.

É uma pesquisa de caráter qualitativo com viés descritivo e uma abordagem metodológica exploratória, realizado a partir de uma pesquisa de campo. Iniciamos o estudo com uma revisão da literatura, que nos proporcionou melhor aprofundamento da temática e, em seguida o estudo documental, no sentido de ampliarmos os conhecimentos sobre a normatização e regulamentos do programa. Para a pesquisa de campo tivemos a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados. Para o aporte teórico nos fundamentamos em: Foerste *et al.* (2015), Oliveira (2008), Pasuch e Santos (2012), Zabalza (1998), Mello (2007), Pires (2012), dentre outros. Para a realização da análise dos dados nos apoiamos em Bardin (2016).

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, optamos por essa abordagem metodológica porque é um método que dá espaço a subjetividade, permitindo o pesquisador se fazer presente de maneira bastante ativa dentro do seu trabalho, estabelece uma ligação maior entre investigador e objeto de estudo, oferecendo uma maior liberdade para as interpretações,

posicionamentos pessoais e até suposições.

A pesquisa qualitativa é muito importante por permitir uma compreensão mais profunda e detalhada de um determinado fenômeno, já que se concentra em aspectos subjetivos e não mensuráveis, como sentimentos, percepções e motivações das pessoas. Ela ajuda a explorar nuances, significados e contextos que não seriam capturados apenas com números e estatísticas, nessa pesquisa, como afirma Cresweel (2014, p. 50), é dada uma importância significativa para as vozes de todos os participantes envolvidos. A abordagem qualitativa é a que melhor responde a problemática dessa pesquisa. Os objetivos dessa pesquisa, quanto aos fins têm um propósito descritivo e quanto aos meios é uma pesquisa exploratória (Michael, 2015).

Para desenvolver essa pesquisa primeiramente realizamos um estudo bibliográfico, recorremos a algumas obras de autores que abordam sobre a educação infantil, educação no campo, educação infantil no campo, recorrendo tanto a livros físicos como a artigos buscados na base de dados Scielo e Google Acadêmico. Desenvolveu-se uma pesquisa de campo, onde primeiro agendamos um encontro com o coordenador pedagógico do programa, e conseguimos os dados primários. Em seguida, com a ajuda da Técnica Supervisora da Regional Educacional BR-307, conseguimos localizar cada Agente de educação, responsável pelo atendimento nessa Regional, então realizamos as entrevistas com elas e obtemos os dados secundários. Foram entrevistadas 4 (quatro) Agentes de educação, identificadas na pesquisa como AE1, AE2, AE3, e AE4.

Para a organização dos resultados, tomamos como base a Análise do Conteúdo (AC), que consiste em um auxílio para a organização e interpretação dos dados coletados. “As diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três polos cronológico: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados (Bardin, 2016, p. 125). A pré-análise tem por objetivo a organização do material coletado. Então iniciamos com a leitura flutuante, “primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar” (Bardin, 2016, p. 125). Nessa pesquisa o documento específico é a Proposta Pedagógica do Programa. Posteriormente passamos para a fase da exploração dos materiais, “essa fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 31). Nesse momento realizamos a interpretação dos resultados, explorando as categorias, fazendo uma análise de cada resposta, cada mensagem na fala das entrevistadas, fazendo uma interpretação subjetiva e a luz dos autores, seguindo o método de análise Bardin (2016).

O PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA APRESENTAÇÃO A PARTIR DOS DADOS DA PESQUISA

O Programa Caminhos da Educação do Campo (PCEC), tem o intuito de concretizar na prática aquilo que é posto pela Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos Referenciais Curriculares para a educação, Constituição Federal e principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito aos direitos de toda criança, adolescentes e jovens ter acesso a educação escolar.

Para assegurar o direito dessas crianças à educação como formalizado na Carta Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal (Brasil, 1988), na LDB n° 9394 (Brasil, 1996), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), e nas diversas Resoluções e Pareceres foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre, o Programa Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância (Acre, 2021).

Esse Programa é uma reformulação de um outro programa que oferecia assistência educacional para as crianças da zona rural: o Programa Asas da Florestania Infantil ou “Asinhas”, como foi apelidado. Até o ano de 2008, no Estado do Acre se tinha uma ausência de políticas de atendimento na Educação Infantil específicas para as populações residentes em áreas isoladas de florestas. O Programa Asas da Florestania Infantil, foi implementado no ano de 2009, e funcionou como uma nova modalidade de atendimento na Educação Infantil até o ano de 2019.

A partir de 2020, houve algumas mudanças no programa, na qual foi pensado novas proposta e estratégias de ensino, inclusive ganhou uma nova nomenclatura: “Programa Caminhos da Educação do Campo: Primeira Infância”. O programa conservou algumas características do antigo Asas da Florestania Infantil, porém ajustou suas metodologias, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A nova proposta do programa, somente foi posta em prática no ano de 2021, devido a ocorrência da pandemia pelo Covid-19 em 2020.

O Programa é uma proposta do Governo do Estado do Acre em parcerias com as prefeituras dos municípios, nessa parceria foram definidas algumas competências de ambas as esferas, para garantir o funcionamento com qualidade, possibilitando o acesso e permanência das crianças que precisam do atendimento.

O atendimento às crianças que residem longe da escola é realizado a domicílio, esse atendimento é feito por um Agente de Educação que exerce a função de professor, no entanto não necessariamente precisa ser formado em nível superior, mas precisa ter o ensino médio ou

esteja cursando. É o Agente de educação que se desloca até as famílias, desenvolvendo atividades pedagógicas, devido às condições geográficas de algumas regiões do estado, essa é uma das únicas maneiras de levar a educação escolar à essas crianças.

Dessa forma, muitas crianças atendidas pelo Programa, tem como espaço de sala de aula, a sala e/ou cozinha de sua própria casa, a sombra de árvores, os espaços das casas de farinha e outros locais onde os pais estão trabalhando, quando o agente chega para lecionar. O Agente educacional é acompanhado pelo Técnico Supervisor, este último, por sua vez, deve ter uma formação em pedagogia. O Técnico dá o suporte necessário ao Agente e informa a coordenação o desempenho desse profissional e a pertinência do seu trabalho dentro da comunidade. A vigência do programa é até o ano de 2026, até lá espera-se que as prefeituras consigam ofertar o ensino infantil para as crianças que residem na zona rural em comunidades de difícil acesso.

As escolas localizadas na zona rural de Cruzeiro do Sul – Acre, são divididas em 06 regionais estabelecidas pela Lei Municipal N° 539 de 28 de Junho de 2010, onde no seu capítulo IV que trata sobre a educação do campo, no seu artigo 35, estabelece que a educação do campo funcionará em forma de Regional Educacional, tendo em sua composição: Regional Educacional do Juruá-Mirim; Regional Educacional do Juruá Valparaíso; Regional Educacional BR-307; Regional Educacional da BR- 364 I; Regional Educacional da BR- 364 II; Regional Educacional Santa Luzia Campinas (Acre, 2010).

A BR 307, no município de Cruzeiro do Sul – Ac, engloba 15 comunidades a saber: Comunidade do Ramal da Buritirana; Estrada do DERACRE; Colônia Santa Maria/ BR 307; Ramal do Macaxeiral-Estrada do Pentecostes; Projeto Cinturão Verde; Ramal dos Carobas/BR 307; Badejo do Meio; Badejo de Baixo/Estrada do Gama; Fazenda Morada Nova; Comunidade do Areal/Paraná Pentecostes; Bairro Santa Teresinha, próximo ao posto fiscal em direção ao Guajará – AM; BR 307 Santa Barbara; Colônia São Pedro/Ramal dos Paulinos; Comunidade Tapiri; Comunidade do Passo Fundo; Comunidade Estirão do São Luís.

O Programa Caminhos da Educação do Campo, na BR 307, no ano de 2023, atendeu a quatro comunidades, são elas: Colônia Santa Maria; Badejo do Meio (estrada do Canela Fina); Comunidade Estirão do São Luís; Ramal Lago do Tapiri. O ano letivo, devido a questões de contratação dos agentes, iniciou no mês de fevereiro, a cada seis meses a equipe do Programa faz uma recontração dos agentes, alguns podem permanecer, outros são substituídos por novos agentes. Para cada comunidade atendida é contratado apenas um (01) agente.

Para atender a educação escolar, Primeira Infância nas diversas comunidades da BR 307, a prefeitura de Cruzeiro do Sul, contratou Agentes da Educação, ou seja, profissionais que

atendem a educação infantil nestes espaços, conforme normatiza o Programa Caminhos da Educação do Campo, Primeira Infância, no ano de 2024.

Em se tratando do perfil dos profissionais que lidam com as crianças, de forma itinerante, na referida regional, constatamos que é todo constituído por mulheres, na faixa etária de 24 a 41 anos de idade. Todas possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, entre os anos de 2011 e 2022, em instituições particulares Unip (2) e Unopar (2).

O tempo de atuação das agentes no Programa, é variado, a agente que realiza o atendimento na Colônia Santa Maria, no período em que participou da entrevista, afirmou que estava trabalhando como agente de educação do Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, apenas há duas semanas, enquanto que as demais participantes tem de 2 a 3 anos de experiência, trabalhando como agente de educação do programa.

Ressaltamos que há uma preferência pela contratação de agentes que residem dentro da própria comunidade e que com o nível médio pode-se exercer a função de Agente Educacional do programa, no entanto caso tenha um pedagogo que resida em outros locais e se disponha a deslocar-se até as Colônias, claro que devido a sua formação, ocupará a função. Inclusive as entrevistadas afirmaram que a formação em pedagogia, e as experiências que o curso oferece, foi de extrema importância para o investimento na função, principalmente pelo fato de o público atendido ser as crianças.

A Secretaria Municipal de Educação faz encontros periódicos com os agentes de educação. Segundo os agentes, os encontros de formação são para conversas sobre as estratégias de ensino do programa; e recebimento de materiais, cujo conteúdo são referentes a educação do campo. Todos os assuntos das apostilas fazem referência a educação do campo, inclusive as palavras e frases construídas pelas crianças, são também direcionadas. Os agentes são orientados a trabalhar com assuntos ou temas como: pesca, pastagem, agricultura, colheita, arborização, plantação etc.

Para Souza e Germinari (2017), do ponto de vista pedagógico a cultura dos povos do campo assume uma posição central na prática educacional. O campo é um espaço privilegiado para o conhecimento, valorização e manutenção da cultura dos povos do campo, que se expressa no trabalho, no lazer, nos valores e hábitos que produzem o modo de vida do campo.

Nessa mesma linha de pensamento Pires (2012), considera que a escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura, porque estes se constituem como espaços e símbolos de identidade e de cultura. Essa é uma forma de associar aquilo que é trabalhado na educação infantil com a realidade vivida pelas crianças, dessa forma elas compreendem que o conhecimento escolar não está dissociado do cotidiano.

Na percepção dos agentes quanto à contribuição do Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância, veem como sendo um programa de grande relevância, é uma iniciativa que busca melhoria na oferta de Educação para todos os grupos sociais. Esse programa contribui para que as crianças dos locais mais remotos da regional Educacional BR-307, tenham acesso a uma Educação Infantil, porque mesmo que não seja na escola em uma sala de aula com todos os recursos, com a rotina de uma escola de ensino infantil, a aprendizagem acontece. As Agentes de Educação organizam o espaço de atendimento às crianças de acordo com as condições favoráveis e a proposta pedagógica do Programa Caminhos da Educação do Campo.

As Agentes afirmam que seria interessante que esses encontros acontecesse todos os dias, no entanto como é contratado apenas um agente para atender uma comunidade inteira, não é possível que ela consiga visitar todas as crianças em um único dia, então é combinado junto com a criança e os pais o dia e o horário do atendimento. As crianças recebem uma atenção especial, estar com um único aluno é diferente de estar numa sala de aula com 20 e 30 alunos, mesmo que a criança perca por um lado, em não poder interagir com outras crianças, por outro lado ela têm uma atenção maior, as perguntas, a instigação que o Agente faz, é ela

que responde, assim ela se sente mais a vontade para expressar sua fala, fazer questionamentos, participar ativamente dos encontros. A AE4 afirmou que [...] somos o primeiro contato da criança com a escola [...], e nisso vemos a importância do trabalho desses Agentes, porque é eles na verdade, que faz a proposta do Programa se concretizar, e elas reconhecem a importância do programa para a educação infantil no campo:

Falar da experiência que tive e tenho trabalhado como agente, é incrível e maravilhosa. São acontecimentos, momentos que ficarão p/ sempre em minha memória. Conheço de perto a realidade de cada um, e presencio a dificuldade e necessidade de que passam. É um privilégio p/ mim, ver em cada encontro a evolução, aprendizado e dedicação de cada aluno, acima de tudo, o incentivo dos pais. Considero um programa incrível porque oferece para as crianças esses momentos, onde é possível ver que elas ficam felizes, que ficam nos esperando, elas conversam com a gente, contam histórias do seu dia a dia e a gente pode perceber o quanto que é importante para elas receber essa atenção (AE2)

Percebemos na fala da AE2, que escutar a voz da criança do campo estar dentre uma das principais contribuições do programa. Vozes que se manifestam de diversas maneiras, no desenho, nas brincadeiras, no diálogo com o Agente e na maioria das vezes a família não tem o conhecimento da importância de ter um momento para dialogar com a criança, onde ela pode se expressar livremente. Então esse momento com o agente é interessante para ela, por isso a dedicação, a ansiedade pelos próximos encontros, porque elas compreendem que esse momento é de troca, de interação, de aprendizagem.

Os pais também são incentivados a participar de algumas atividades e dinâmicas junto com a criança, e tudo isso serve como motivação para elas. É importante escutar as crianças, considerando as ações desempenhadas por elas socialmente significativas. Podemos associar essa fala da Agente com o que Pasuch e Silva (2012, p. 98) afirmam:

Cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fosse sua experiência na educação infantil. Gestores, professores, e demais profissionais da escola do campo têm como primeira tarefa conhecer quem são as crianças do campo que estão matriculadas na creche/pré-escolas, como elas vivem as suas infâncias no cotidiano familiar.

Pasuch e Silva (2012), destacam a importância de ouvir e compreender as crianças, mesmo as mais novas, para entender suas experiências e perspectivas em relação à educação infantil. Elas ressaltam que gestores, professores e outros profissionais que trabalham na escola do campo devem se dedicar a conhecer profundamente as crianças matriculadas, compreendendo como vivem suas infâncias no contexto familiar. Esse conhecimento é essencial para adequar as práticas educativas às necessidades e realidades das crianças do campo, garantindo uma educação mais significativa e inclusiva. Mesmo tendo consciência que temos um longo caminho a ser percorrido para que a Educação Infantil se concretize nos espaços rurais de difícil acesso, dentro de condições melhores, com escolas bem estruturada, profissionais capacitados e todos recursos necessários, acreditamos que o Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo - Primeira Infância traz uma contribuição significativa para os primeiros passos que são dados rumo à conquista de melhor qualidade para o Ensino Infantil no campo.

Em síntese, o programa contribui para a garantia do acesso à educação para as crianças de 4 e 5 anos que vivem em áreas rurais de difícil acesso. Para alcançar esse objetivo, o programa oferece atendimento educacional domiciliar, ou seja, um agente de educação visita regularmente as famílias nas comunidades para oferecer suporte educacional às crianças. Dessa forma, as crianças que vivem em áreas mais distantes têm a oportunidade de receber

atendimento na educação infantil, o que contribui para ampliar suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, mesmo diante dos desafios geográficos e logísticos dessas regiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo tem sido uma iniciativa muito positiva, mas como qualquer programa, também tem suas lacunas. Alguns pontos negativos que podemos apontar incluem possíveis dificuldades na implementação em algumas regiões devido a questões logísticas e a própria dificuldade que a SEE e SEMEDEL enfrenta para ofertar em todas as comunidades; a falta de um investimento maior para ajudar principalmente os Agentes em relação ao transporte; os encontros com as crianças também são poucos. No entanto, é importante ressaltar que esses desafios podem ser superados com diálogo, adaptação e colaboração entre os envolvidos. O importante é focar nos benefícios e nas oportunidades que o programa oferece para a educação no campo.

Oferecer educação infantil para crianças que vivem em áreas de difícil acesso é fundamental por diversos motivos. Primeiramente, a educação infantil é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, independentemente de onde vivam. Além disso, ao garantir o acesso à educação infantil nessas regiões, estamos contribuindo para a redução das desigualdades e ampliando as oportunidades para essas crianças no futuro. A educação é um direito de todas as crianças, e oferecer esse acesso em áreas remotas é uma forma de promover a inclusão.

O Programa Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância contribui para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo estímulos adequados ao contexto em que vivem, valorizando sua cultura e promovendo o aprendizado por meio de práticas pedagógicas que consideram a realidade local.

Ao levar a educação para áreas distantes, o programa contribui para a redução das desigualdades, promove o fortalecimento das comunidades rurais e amplia as oportunidades para as crianças que vivem nessas regiões. O estudo da Proposta Pedagógica do Programa e a percepção apontada pelas Agentes da educação, deixam claro que o Programa Caminhos da Educação do Campo – Primeira Infância é uma iniciativa essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de onde vivam, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ACRE. Conselho estadual de Educação. **Resolução nº 124, de 7 de maio de 2021.** Aprovar o

Programa “Caminhos da Educação do Campo” destinado às Escolas Estaduais de Ensino Médio, difícil e difícilíssimo acesso da Zona Rural do Estado do Acre, com base no Parecer CEE/AC no 12/2021. Rio Branco, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12KakDw50DC4nWCcvB4sdxKZZaAZMtLif/view>. Acesso em: 10 fev. 2023.

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZEIRO DO SUL (AC). **Lei nº 539, de 28 de junho de 2010**. Estabelece a gestão democrática do Sistema Municipal de Ensino, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares e dá outras providências. Cruzeiro do Sul, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ac/c/cruzeiro-do-sul/lei-ordinaria/2010/54/539/lei-ordinaria-n-539-2010-estabelece-a-gestao-democratica-do-sistema-municipal-de-ensino-adotando-o-sistema-seletivo-para-a-escolha-de-dirigentes-de-unidades-escolares-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FOERSTE, Erineu *et al.* (org.). **Educação do campo e infâncias**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis-SC, v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MICHAEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo, Atlas, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; V.4).

SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geyso Dongley (org.). **Educação do Campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões iniciais

Kelvyla Lima da Silva
Maria Irinilda da Silva Bezerra

RESUMO

Este artigo apresenta as concepções de infância e educação infantil presentes em três grandes obras – História Social da Criança e da Família (Ariès, 1986), Didática Magna (Comenius, 2001) e Emílio ou Da Educação (Rousseau, 1995). Ademais, respondeu a seguinte pergunta: quais as concepções de infância e educação infantil desses três pensadores consagrados pela literatura no campo da pedagogia? Para isso, aplicamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, utilizando, além dos livros citados, outras obras que reverenciam os autores nomeados acima e que lançam luz sobre as suas principais concepções. Como resultado, percebemos, em Ariès, que a infância passou um longo período da história sem ter expressão social e familiar, e que apenas no século XVII o sentimento de infância começou a surgir no seio das famílias burguesas. Comenius defendeu a ideia da graduação da escolaridade dividida por etapas e idades, de modo que todos encontrassem a educabilidade. Rousseau, um século depois, indicou uma metodologia que colocava o aprendiz no centro do processo de aprendizagem, defendendo a valorização e a especificidade da infância. Concluímos que estes autores serviram de fundamentos para as concepções de infância presente nos dias atuais.

Palavras-chave: infância; educação infantil; concepções.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Alguns anos depois, com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos. Esta Emenda reforça a oportunidade legal de criar a base para as próximas etapas da educação básica – o ensino fundamental e médio – com maior aproveitamento. Mas para que isso ocorra, a educação infantil deve ser concebida e operacionalizada considerando a criança em seu momento de vida e desenvolvimento.

Isto posto, as ideias (conceitos) e métodos de trabalho na Educação Infantil são fundamentais para a forma como as crianças se apropriam dos saberes necessários aos anos seguintes.

Para que se compreenda o momento atual, faz-se necessário voltarmos ao passado. Logo, pensando na infância e educação infantil ao longo da história e como esta temática pode influenciar as formas atuais de ensino, este artigo pretende apresentar as concepções de infância e educação infantil presentes em três grandes obras – História Social da Criança e da Família

(Ariès, 1986), Didática Magna (Comenius, 2001) e Emílio ou Da Educação (Rousseau, 1995). Além disso, busca responder a seguinte pergunta: quais as concepções de infância e educação infantil desses três pensadores consagrados pela literatura no campo da pedagogia?

Para tanto, será discorrido a seguir, sobre as obras destes três teóricos/autores: Ariès, Comenius e Rousseau e a forma como marcaram suas épocas através de uma visão específica sobre a criança, que influenciou sobremaneira os estudos posteriores sobre esta fase. Desse modo, é válido elucidar as observações e concepções destes autores, uma vez que continuam válidas nos dias atuais.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Questões metodológicas

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Foram feitas buscas em livros sobre a temática da educação infantil a fim de se conhecer sua trajetória e as principais concepções de teóricos que influenciaram o tema ao longo de séculos. De acordo com Guerra e Moura (2021, p. 598), “é por meio desta modalidade [pesquisa bibliográfica] que é possível identificar as principais correntes teóricas, conceitos e debates existentes em determinado campo de estudo”. Assim, para a produção do presente texto visitamos as três obras mencionadas acima, que se constituem como relevância histórica e teórica sobre a educação infantil. Ademais, trouxemos para a pauta do debate alguns autores que discutem e analisam estas obras.

De acordo com Silva, Oliveira e Silva (2021), a pesquisa bibliográfica, como metodologia de concepção qualitativa, problematiza, questiona e articula saberes consagrados e saberes novos. Por conseguinte, ela se torna fundamental para o fortalecimento dos conhecimentos teóricos, que alinhados com as novas discussões sobre o tema de interesse do pesquisador, constituirá novos saberes. A associação dos conhecimentos elucidará o pesquisador sobre as suas questões de interesse, demonstrando vários panoramas dentro do mesmo objeto de estudo. Com a pesquisa bibliográfica, o pesquisador passa a conhecer a parte teórica do seu tema de pesquisa, bem como adquire segurança para fundamentar seu estudo (Silva; Oliveira; Silva, 2021).

A partir da escolha do objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica manifesta-se como um procedimento metodológico executado após reflexão, análise e escolha de material previamente

selecionado. Após a análise do material, volta-se ao objeto para validá-lo ou reformulá-lo (Silva; Oliveira; Silva, 2021).

Nesta pesquisa, utilizamos os procedimentos indicados por Lakatos e Marconi (2003), quais sejam: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise, interpretação e redação, etapas necessárias para um percurso investigativo que resultou na apreensão de novas discussões diante da temática apresentada.

Questões teóricas e discussões possíveis

A humanidade atravessou um período muito longo de sua história sem dedicar-se à infância e conseqüentemente, sem espaços escolares convenientes para o público infantil. Ademais, no livro *História Social da Criança e da Família*, escrito por Ariès (1986), percebe-se que na Idade Média não havia a concepção de infância ou mesmo a ideia do “ser criança” da forma como se conhece hoje.

Ariès (1986) apontou que a própria arte desconhecia a criança. E indicou que “no mundo das fórmulas românicas e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1986, p. 51). Mencionou, ainda, que mesmo quando as crianças começaram a ser retratadas na arte, elas tinham expressões, vestimentas e até mesmo feições de adultos, sendo consideradas como “adultos em miniatura”.

Havia duas circunstâncias para a infância – a primeira era a necessidade de sobreviver aos altos índices de mortalidade infantil e a segunda era, sobrevivendo, ser útil para a sociedade, exercendo tarefas de adulto. Esses fatos eram explicados, de acordo com Ariès (1986) pela ausência do sentimento de infância, que começou a surgir apenas no século XVII, no seio das famílias burguesas. Antes disso, de forma geral, as crianças não eram vistas ou consideradas. “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem” (Ariès, 1986, p.57)

Outro exemplo que comprova esse fato são “[...] as efígies funerárias, [nas quais] os retratos de crianças isoladas de seus pais continuaram raros até o fim do século XVI” (Ariès, 1986, p. 60). No início do século XVII esses retratos começaram a se tornar numerosos. Algo novo aconteceu, apesar do cenário de mortalidade infantil ter sofrido poucas mudanças – o que era motivo para um desapareço das novas crianças do seio familiar. Nas palavras de Ariès, “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em conhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que

a alma da criança também era imortal” (Ariès, 1986, p. 61).

Nessa época – até a metade do século XVII – se considerava como término da primeira infância a idade de 5-6 anos. Com 7 anos, as crianças podiam entrar para o colégio e na idade de 9-10 anos podiam frequentar as classes de gramática. Todavia, essas crianças de 10 anos estudavam na mesma turma que adolescentes de 14 anos, não por ocasião de repetência, mas porque não havia a seriação escolar. Segundo o autor, “até aquele momento não se teve ideia de separá-los”, o que lança luz sobre a falta de estudos e de dedicação à fase da infância.

A ausência de referência à idade ou de importância dada a ela durou muito tempo. Como exemplo, o autor cita que,

Os contratos de pensão, espécies de contratos de aprendizagem, pelos quais as famílias fixavam as condições de pensão de seu filho escolar, raramente mencionavam a idade do menino, como se isso não tivesse importância. O elemento psicológico essencial dessa estrutura demográfica era a indiferença pela idade daqueles que a compunham: ao contrário, a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos (Ariès, 1986, p.166).

Noutro trecho do livro, Ariès (1986) mencionou que desde o início do século XV, tem-se notícia da divisão escolar por grupos com capacidades semelhantes e no século XVI, classes foram criadas, estabelecendo subdivisões dos alunos na mesma escola. Naquele momento, “prestava-se mais atenção ao grau do que à idade” (Ariès, 1986, p. 173). Portanto, os estudantes subiam de grau, independentemente da idade que tivessem, importando apenas seu nível intelectual, realidade que mudou apenas no fim do século XIX. Os estudos de Ariès, (1986) apontaram que a organização de turmas em ciclos anuais, bem como a imposição da série completa de classes deu origem, no fim do século XIX, a uma correspondência mais acirrada entre idade e classes.

Dessa forma, é latente que a escola possuiu papel fundamental quando se pensa na divisão e atenção às idades. Como diz Ariès “sem o colégio e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhe demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das sociedades populares” Ariès (1986, p. 177). Como se vê, a Idade Moderna foi palco de grandes mudanças estruturais, ainda que paulatinas, no meio social, econômico, cultural e religioso. Junto de um cenário de ilustres pensadores, iluministas, reformadores, surgiu, no século XVII uma obra que movimentou as estruturas da forma de ensino, a Didática Magna, de Comenius (2001). Neste livro o autor sugeriu que o processo de ensino fosse dividido em 4 etapas, sendo a primeira etapa o Ensino

maternal, seguido pelo Ensino primário, depois a Escola de latim ou ginásio para os adolescentes e a Academia e as viagens com a escola da juventude (Comenius, 2001). O autor insistiu na importância da educação das crianças indicando que “da infância e da educação depende o resto da vida” (Comenius, 2001, p. 143). Comenius utilizou-se da indicação do ensino por etapas para demonstrar a importância de uma educação que respeitasse o percurso da natureza da pessoa humana, o qual, se fosse observado, tornaria o processo educativo possível de ser efetivado.

Comenius ressaltou ainda que o ensino fosse de tal forma que as crianças tivessem prazer em aprender, como tinham para brincar. Isto posto, nas instituições escolares, segundo o autor, as crianças iriam escrever e desenhar, já que não havia muito o que fazer, dentro de suas capacidades e nível de idade (Comenius, 2001). O autor apontou para a distinção do ensino para crianças e para outras faixas etárias e especificou que o ensino para aquelas devia ser prazeroso e não estar além de suas capacidades; que fosse ensinado algo apropriado à idade dos alunos, com aulas atrativas e que despertassem a sua curiosidade.

Apesar de Comenius não ter preocupações voltadas especificamente para a educação das crianças, mas para o método de ensino, ele apresentou um olhar para esta fase quando apontou que é muito importante que se aprenda desde a mais tenra idade, pois a memória está mais apta à aprendizagem do que em idades mais avançadas. Ele diz que “[...] no homem, as primeiras impressões estampam-se de tal maneira que é um autêntico milagre fazê-las tomar nova forma; por isso, é de aconselhar que elas sejam modeladas logo nos primeiros anos da vida, segundo as verdadeiras normas da sabedoria” (Comenius, 2001, p. 117).

Em diálogo com o método que o autor vai propor no capítulo XXVII da Didática Magna – Divisão escolar a partir das idades em 4 graus diferentes – percebemos que ele está atento à necessidade de uma educação que seja aplicada o mais cedo possível, mas quando divide as etapas deste processo, indica que a escola materna – etapa de 2 a 6 anos – seria realizada pelos pais ou pelas amas e não pela escola, justificando que “Algumas crianças de dois anos falam já desenvoltamente e são capazes de tudo; outras, dificilmente, aos cinco anos estão no nível daquelas. Por isso, é necessário confiar inteiramente à prudência dos pais a formação das criancinhas nesta primeira idade” (Comenius, 2001, p. 476). Ainda que não considerasse que crianças abaixo de 6 anos frequentassem a escola, Comenius preocupou-se em apresentar um material destinado àquela faixa etária. Propôs, então, um *Livrinho de Imagens* para que elas pintassem elementos da natureza, como vales, plantas, animais, pessoas em suas profissões, utensílios domésticos e os dos artesãos e em cima de cada figura, se dispusesse uma inscrição com o seu significado (Comenius, 2001).

O autor indicou que na escola materna “se devem exercitar sobretudo os sentidos externos, para que se habituem a aplicar-se bem aos próprios objetos e a conhecê-los distintamente” (Comenius, 2001, p. 461). Isso porque, segundo o método de divisão da escolaridade em 4 graus distintos, era preciso que as imagens e sensações externas se imprimissem no interior dos seres para que estes os reproduzissem e os modificassem nas etapas posteriores da escolarização.

Comenius afirmou que é preciso “[...] em tudo e sempre, tomar a natureza por guia; e assim como esta manifesta as suas faculdades, umas após as outras, assim também nós somos de opinião de que para o desenvolvimento de uma, devemos esperar pelo desenvolvimento da outra” (Comenius, 2001, p. 463). Com isso, o autor demonstrou sua forma de ver a educação – de acordo com a ordem natural da vida, suas capacidades e preparação cognitiva. À medida que um primeiro período cumpriria sua etapa natural de descoberta e consolidação dos conhecimentos e vivências reais, o aprendiz estaria apto a passar para outra etapa, outro grau. Nesse sentido, o autor é o grande precursor da graduação escolar, por meio da defesa do método simultâneo de instrução.

Esse princípio, todavia, vem acompanhado de outro princípio – o da ordem. Para Comenius, a ordem garantiria a aplicação de um método, que seria executado em todas as escolas e por todos os professores, intencionando que se atingissem os objetivos de aprendizagem para todos ao mesmo tempo. De acordo com Narodowski, em seu livro *Comenius e a Educação* (2006, p. 65), “[...] o método didático é ordenável, portanto uma esquematização ordenada e racional dos fatos educativos pode melhorar a atividade escolar”. Dessa forma, na *Didática Magna*, Comenius demonstrou que sua principal preocupação era com a graduação, de modo que a escola necessitava de um ordenamento para que fosse possível aos estudantes chegarem nos níveis elevados da educação.

Já na obra “Infância e poder” Narodowski (1993, p. 45) cita “[...] a infância, em Comenius, é dada pela necessidade que todo ordenamento tem, de possuir um ponto de partida simples e carente, a partir do qual se erige a completude desejada”. Comenius apresentou um importante passo para que posteriormente outros estudiosos se aprofundassem sobre a infância, mas o objetivo de sua obra não foi dar destaque à essa etapa da vida, mas teorizar sobre o progresso do homem por meio do método baseado na graduação.

Rousseau, por sua vez, um século depois de Comenius, dedicou-se ao estudo da infância, detalhando uma maneira que considerava ideal para a educação, esmiuçando em *Emílio ou Da Educação* (1995), a educação infantil e apegando-se a modos de vida que considerava serem apropriados para o aprendiz se aproximar do conhecimento de forma natural e prazerosa. Nele,

não havia, necessariamente, um método para a escola – já que toda a obra *Emílio* ou *Da Educação* (Rousseau, 1995) concentrou-se no acompanhamento de seu aprendiz fictício, do qual era preceptor. Mesmo assim, Rousseau forneceu várias pistas sobre as formas de ensino, o que era algo novo se comparado à falta de diretrizes universais ou mesmo locais para a educação da época.

Nesta orientação para a natureza das coisas, Rousseau afirmou que

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (Rousseau, 1995, p. 6).

Algo muito inovador foi este pensamento de Rousseau ao considerar a criança em suas características próprias e especificidades, ou seja, no que ela ainda é e não apenas no que se tornaria, contrariando o que a sociedade pensava sobre a infância – uma fase pouco importante, apenas preparatória para a vida adulta.

A partir da análise da obra de Rousseau, Streck depreendeu que “o mestre não é mestre porque sabe e ensina, mas porque sabe aprender e com isso, ensina [...]”. Para isso, faz-se necessário, além do desejo de aprender, a capacidade de se colocar no lugar da criança, de penetrar as suas idéias e de sentir a sua alma” (Streck, 2008, p. 72). Esse sentimento de colocar-se no lugar da criança e sentir a sua alma é algo percebido em *Emílio* pois seu preceptor – Rousseau – o observava atentamente, o testava, o provocava, refletia sobre os conhecimentos de mundo que poderia ter atingido até certa idade, observava suas atitudes e sentimentos e utilizava isso para ensinar-lhe algo moral ou algum conteúdo consagrado que considerava necessário. Na análise de Streck (2008), Rousseau defendia que

Deixar a criança ser criança implica ter tempo. Rousseau, junto com uma educação útil, advoga um processo pedagógico no qual se tenha coragem de perder tempo. Tudo o que se ensina com o fim de ganhar tempo acaba, num efeito bumerangue, voltando-se contra o desenvolvimento da vontade e da capacidade de aprender. Sendo cada idade um valor em si mesmo e não sendo a educação restrita a um só estágio da vida, não há porque violentar a natureza com pressa de chegar quem sabe onde. (Streck, 2008, p. 76)

Rousseau criou um modelo fictício de ensino, com um único aprendiz, que ele acompanhou ao longo do tempo, visando torná-lo um ser humano, um cidadão perfeito. Embora não tenha pretendido indicar, com isso, um modelo pedagógico, deu pistas para novas formas de se olhar o fazer educativo – ter sensibilidade, observar, deixar a natureza agir, não apressar etapas, criar meios de despertar a curiosidade. A “coragem de perder tempo”, como colocado por Streck (2008) é nada mais que um investimento para o futuro – como uma mãe que “perde

tempo” amamentando seus filhos ao invés de delegar outra alimentação a ser administrada por “qualquer um” e que investe em um futuro de mais saúde ao seu rebento. Assim também uma educação que se preocupe em olhar a criança e verdadeiramente enxergá-la, poderá encontrar o caminho para desenvolver suas potencialidades e curiosidades, sem desconsiderar nenhuma etapa da natureza humana.

Rousseau (1995) mencionou desconforto ao ver as crianças recém-nascidas envoltas em faixas, toucas e cintas. Para ele, as fraldas não deviam ser muito apertadas para que as crianças tivessem liberdade em seus movimentos e que quando fossem mais velhas, ficassem livres para movimentar-se pelo quarto a fim de desenvolverem “seus pequenos membros”. Ele falou das crianças bem pequenas, mas aqui se fará uma analogia com a educação infantil. Há muitas formas de se fazer educação e em algumas delas, há tamanha preocupação com os perigos que as crianças podem sofrer e a necessidade é tão grande de controlá-las que não se promove uma maior liberdade de seus movimentos.

Outro momento de valorização da infância por Rousseau (1995, p. 61) foi quando apontou “Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto”. E acrescentou: “Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la para onde quiser através das únicas leis do possível e do impossível” (Rousseau, 1995, p. 77). Mais uma vez Rousseau foi emblemático ao destacar o valor da criança, não como mera instrução, mas dando ênfase ao amor às crianças e ao universo de coisas que as rodeiam, como os jogos infantis, sua curiosidade para construir coisas por meio do instinto e do seu ambiente cultural.

Após este apanhado teórico, percebemos que a criança retratada nos estudos de Ariès é a mesma que causa inquietação a Comenius e Rousseau, cada um, em suas épocas. Ariès (1986) trouxe um arcabouço histórico sobre a criança, sua educação e sua representatividade (ou falta dela) no meio familiar e social ao passo que Comenius (2001) apresentou um tratado indicando uma didática por seriação e idade escolar, expressando com detalhes como funcionaria este método. Rousseau (1995), por sua vez, lançou um olhar sobre a natureza da aprendizagem, indicando itens que considerou fundamentais para a formação da criança e do homem: observação, paciência, prudência e cuidado, para citar alguns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou apresentar as concepções de infância e educação infantil presentes nas obras *História Social da Criança e da Família* (Ariès, 1986), *Didática Magna* (Comenius,

2001) e Emílio ou Da Educação (Rousseau, 1995).

Como conclusão, percebemos que Ariés (1986) apontou que na Idade Média o conceito de criança da forma como hoje está consagrado era pouco conhecido e não havia nem mesmo afeição por este momento da vida; crianças de diferentes idades estudavam juntas e não existia uma preocupação com o desenvolvimento ou as características específicas da criança enquanto aluno. Vimos, ainda, que essa foi uma das principais preocupações de Comenius, ao pensar no método de ensino dividido em etapas e idades em vista do aprendiz conquistar diferentes graduações ao longo da vida. Em Comenius havia uma inquietação com o método que seria aplicado pelas escolas e com a infância no sentido de concebê-la em sua natureza, de modo que o ensino fosse algo prazeroso, com livros que apresentassem imagens do cotidiano e que levasse em conta a valorização dos sentidos dos alunos.

Rousseau, nesse viés, considerou importante que se olhasse a criança no que ela de fato era e não apenas no que poderia tornar-se, valorizando seus sentimentos. Ademais, indicou ser importante que o mestre (professor) se sensibilizasse diante das necessidades e possibilidades de aprendizagem da criança, observando e aproveitando-se disso para ensinar-lhe os saberes necessários e importantes daquela fase da vida.

Fundamentando-nos nesses autores e conhecendo suas ideias, estudos e observações sobre a infância e educação infantil, temos uma dimensão de como a educação chegou ao modelo atual, com um ensino dividido por etapas e faixas de idade e que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem. Com a continuidade deste estudo, em momento posterior, será possível a construção de um olhar voltado para investigar o ensino infantil em Cruzeiro do Sul/Acre, mais precisamente para conhecer as concepções de criança e de educação infantil presentes nas pré-escolas do município e a influência dessas concepções na rotina da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente [...]. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30

set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. [S. l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GUERRA, Avaetê de Luneta e Rodrigues; MOURA, Dayvison Bandeira de. A chave para o conhecimento: desvendando os benefícios da pesquisa bibliográfica em pesquisas educacionais. **Revista Ibero-americana de humanidades, ciências e educação**. São Paulo, v. 7, n. 03, p. 597-604, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440>. Acesso em: 21 out. 2024.

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

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Michele Maria da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Glênio Oliveira da. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/45>. Acesso em: 21 out. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. **Rousseau e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA BNCC

Juliana Pinheiro dos Santos

Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo das pesquisas educacionais voltadas ao estudo do processo de alfabetização e integra o Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), na linha de pesquisa "Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturais". A alfabetização é uma etapa crucial no desenvolvimento educacional e social de todo indivíduo, desempenhando um papel central na formação de cidadãos críticos e participativos. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento normativo que visa orientar os currículos e práticas pedagógicas das escolas brasileiras, promovendo uma padronização dos objetivos de aprendizagem em âmbito nacional. Esta pesquisa propõe-se a investigar o processo de alfabetização conforme delineado pela BNCC, analisando como suas orientações impactam a prática pedagógica e contribuem para o desenvolvimento de habilidades fundamentais nos alunos. A pesquisa é de caráter documental e fundamentada em uma metodologia qualitativa, tem como base teórica os trabalhos de Geraldi (2015), Mortatti (2015), Saviani (1997), entre outros, que possibilitarão uma reflexão crítica sobre o impacto e a eficácia das diretrizes da BNCC na construção de um processo de alfabetização inclusivo e eficaz. Espera-se que os resultados desta análise revelem como a BNCC orienta as práticas de alfabetização, os desafios encontrados pelos educadores na sua implementação e possíveis lacunas entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Alfabetização; currículo; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação básica, sendo essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e para sua inserção plena na sociedade. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo que rege o ensino no Brasil, apresenta orientações específicas para garantir a alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I, integrando aspectos relacionados ao letramento e às habilidades indispensáveis ao aprendizado inicial da leitura e da escrita. Essa abordagem visa não apenas assegurar a aquisição técnica do código alfabético, mas também possibilitar que os estudantes desenvolvam competências comunicativas e cognitivas essenciais para a construção de sentido e o exercício da cidadania (Brasil, 2018).

A problemática que guia esta pesquisa questiona: como a BNCC orienta o processo de alfabetização no Ensino Fundamental I? Para responder a essa indagação, a presente dissertação tem como objetivo geral compreender o processo de alfabetização a partir das orientações

trazidas pela BNCC. Mais especificamente, propõe-se a analisar a relação entre alfabetização e letramento no documento e a investigar as habilidades sugeridas para o desenvolvimento desse processo.

A relevância deste estudo está na necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da BNCC na formação de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, sobretudo diante de desafios contemporâneos da educação brasileira, como os baixos índices de proficiência em leitura e escrita revelados por avaliações nacionais e internacionais. Além disso, a pesquisa contribui para o debate acadêmico ao explorar como as diretrizes da BNCC se conectam com teorias pedagógicas e práticas alfabetizadoras que valorizam a construção de sentido e o desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental, com análise centrada no texto da BNCC, especialmente nos trechos que tratam das competências e habilidades relacionadas à alfabetização no Ensino Fundamental I. A investigação busca interpretar as orientações do documento à luz de referenciais teóricos sobre alfabetização e letramento, estabelecendo um diálogo crítico entre a base normativa e a literatura educacional.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico, abordando conceitos fundamentais como alfabetização, letramento e o papel das habilidades no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O segundo capítulo discute o papel da BNCC na educação brasileira, detalhando sua concepção de alfabetização e sua articulação com o letramento. O terceiro capítulo traz a análise dos dados da pesquisa documental, com foco nas competências e habilidades relacionadas ao processo de alfabetização, conforme orientado pela BNCC. Por fim, as considerações finais retomam as discussões centrais, apresentando as contribuições do estudo para a área da educação.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão mais aprofundada da alfabetização no contexto das políticas educacionais brasileiras, subsidiando reflexões teóricas e práticas voltadas à melhoria do ensino no país.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta pesquisa foi definida com o objetivo de responder à problemática central: como a BNCC orienta o processo de alfabetização no Ensino Fundamental

I? Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, caracterizada pela análise interpretativa de documentos normativos e teóricos, buscando compreender como a alfabetização e o letramento são articulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O caráter qualitativo da pesquisa está fundamentado na necessidade de explorar os significados e as relações entre os conceitos e orientações presentes na BNCC, permitindo uma análise crítica e contextualizada. Como destaca Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa em investigar os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos ou das realidades analisadas, enfatizando a interpretação e a construção de sentido.

Tipo de Pesquisa

Esta é uma pesquisa documental, cujo foco recai sobre a análise do texto da BNCC, especialmente os trechos que abordam as competências gerais e as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental

I. Segundo Cellard (2012), a pesquisa documental permite acessar e interpretar documentos oficiais, situando-os em seus contextos de produção e uso, o que é essencial para compreender a abordagem proposta pela BNCC.

Além do documento normativo da BNCC, a análise também dialoga com referenciais teóricos sobre alfabetização, letramento e práticas pedagógicas, estabelecendo um contraponto entre as orientações do texto oficial e os conceitos desenvolvidos na literatura acadêmica.

Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi organizada em três etapas principais:

Levantamento e seleção de documentos: Foram analisados os textos da BNCC relacionados à área de Linguagens e ao Ensino Fundamental I, com foco nas competências e habilidades descritas para o processo de alfabetização. Paralelamente, realizou-se uma revisão bibliográfica em autores clássicos e contemporâneos que discutem os conceitos de alfabetização e letramento.

Análise interpretativa: Com base em uma leitura criteriosa e crítica, foram identificados e categorizados os elementos do texto da BNCC que tratam da alfabetização. Essa análise foi guiada por questões norteadoras, como: quais competências e habilidades são priorizadas? E como o letramento é integrado à alfabetização no documento?

Diálogo com a teoria: Os resultados da análise documental foram confrontados com os

referenciais teóricos, buscando compreender como a BNCC dialoga (ou se distancia) das perspectivas acadêmicas sobre alfabetização e letramento. Essa etapa permitiu a elaboração de reflexões críticas sobre as diretrizes do documento.

ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E ABORDAGENS TEÓRICAS

A alfabetização tem sido historicamente entendida como o processo de ensino e aprendizagem do código alfabético, permitindo ao indivíduo decodificar palavras e escrever textos. Segundo Soares (2003), a alfabetização está relacionada à aquisição das habilidades técnicas de leitura e escrita, sendo a base necessária para o ingresso no mundo letrado. No entanto, a autora destaca que esse processo não deve ser reduzido à mera decodificação, pois envolve práticas sociais e culturais mais amplas que situam a leitura e a escrita em um contexto significativo.

Autores como Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985) contribuíram para uma compreensão mais ampla da alfabetização, ao propor que o aprendizado da escrita é construído de forma ativa pelo aluno, em estágios de desenvolvimento. Essa perspectiva, alinhada à teoria construtivista de Jean Piaget, enfatiza que o processo de alfabetização depende da interação do aprendiz com o ambiente, do desenvolvimento de hipóteses e da exploração do sistema de escrita.

No contexto educacional brasileiro, o conceito de alfabetização também está relacionado às políticas públicas que definem as expectativas de aprendizagem para os diferentes anos escolares. A BNCC, nesse sentido, apresenta a alfabetização como um processo que deve ser concluído até o 2º ano do Ensino Fundamental, integrando o domínio técnico do sistema alfabético com a construção de competências que favoreçam a compreensão de textos e a comunicação em contextos diversos.

Letramento: práticas sociais e construção de sentidos

O conceito de letramento, introduzido no Brasil por Magda Soares (1998), amplia a compreensão da alfabetização ao incluir as práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, o letramento diz respeito à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e contextualizada na sociedade, considerando os usos que essas práticas têm no cotidiano.

Essa perspectiva está alinhada a autores internacionais como Brian Street (1984), que

propõe o conceito de letramento ideológico, no qual as práticas de leitura e escrita são influenciadas por fatores culturais, sociais e históricos. O letramento, portanto, vai além da habilidade técnica de ler e escrever, abrangendo a capacidade de interpretar, produzir e criticar textos em diferentes situações e contextos.

No âmbito escolar, a integração entre alfabetização e letramento tem sido apontada como essencial para a formação dos estudantes. De acordo com Kleiman (1995), a escola deve ensinar não apenas a escrita como um sistema, mas também como prática social, ajudando os alunos a compreenderem os sentidos e funções da leitura e escrita no mundo contemporâneo.

A BNCC (Brasil, 2018) traz uma visão integrada da alfabetização e do letramento, destacando que ambos os processos são complementares e indispensáveis para o desenvolvimento das competências de linguagem. O documento organiza o ensino da alfabetização com base em habilidades relacionadas ao sistema alfabético, à fluência de leitura, à compreensão de textos e à produção escrita, considerando os diferentes contextos socioculturais dos estudantes.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância do letramento ao propor práticas pedagógicas que conectem os conteúdos escolares às vivências dos alunos, promovendo o uso funcional e significativo da leitura e da escrita. Nesse sentido, o documento reconhece que a alfabetização não pode ser desconectada das práticas sociais que dão sentido à linguagem, sugerindo abordagens pedagógicas que articulem as dimensões técnica e sociocultural da aprendizagem.

No contexto da prática educacional, a articulação entre alfabetização e letramento apresenta desafios e potencialidades. Segundo Moraes (2012), a integração desses conceitos requer que os professores estejam preparados para planejar atividades que combinem o ensino sistemático do código alfabético com o desenvolvimento de competências de leitura e escrita em situações reais de comunicação.

A formação docente, portanto, desempenha um papel central na efetividade dessas práticas. Estudos como o de Ferreira (2002) apontam que a alfabetização não ocorre de maneira isolada, mas em diálogo com o contexto social e cultural do aluno. Assim, os professores precisam adotar metodologias ativas e estratégias diversificadas que promovam a construção de sentido e o envolvimento dos estudantes com os textos.

Embora a BNCC ofereça diretrizes claras para o processo de alfabetização e letramento, a implementação dessas orientações enfrenta desafios práticos. A desigualdade no acesso a recursos educacionais, as diferenças regionais e as limitações na formação docente são fatores que impactam diretamente o alcance das metas estabelecidas no documento. Estudos recentes

sobre a aplicação da BNCC, como os de Cunha (2019), destacam a necessidade de apoio institucional e formação continuada para que as práticas pedagógicas sejam efetivamente alinhadas às diretrizes normativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, conforme delineada pela BNCC, vai além da mera aquisição de códigos e se configura como um processo profundamente humano e social. A forma como a criança se conecta com a leitura e a escrita nos primeiros anos escolares molda não apenas suas habilidades cognitivas, mas também sua relação com o mundo e sua própria identidade como indivíduo letrado. A BNCC, ao integrar letramento e alfabetização, reconhece implicitamente essa dimensão humana, buscando inserir o aprendizado em contextos significativos e práticos da vida dos alunos. No entanto, a efetivação dessa visão humanizada na sala de aula depende crucialmente da sensibilidade e da formação dos educadores, capazes de criar um ambiente acolhedor que valorize as experiências individuais, as emoções e os ritmos de aprendizagem de cada criança.

Sob essa perspectiva, os desafios apontados na pesquisa – a necessidade de formação docente e a superação das desigualdades – ganham contornos ainda mais relevantes. Uma alfabetização verdadeiramente humanizada requer professores que compreendam as nuances do desenvolvimento infantil, que saibam escutar as vozes e as necessidades de seus alunos, e que construam pontes entre o universo da criança e o mundo da escrita de maneira lúdica e engajadora. Superar as disparidades no acesso a recursos educacionais é igualmente fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham a oportunidade de vivenciar a alfabetização como uma jornada de descoberta e empoderamento, e não como uma barreira excludente. Em última análise, humanizar a alfabetização é reconhecer o potencial único de cada criança e oferecer as condições para que ela floresça como um ser humano completo e participante na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CUNHA, E. Implementação da BNCC: desafios e perspectivas no contexto educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-15, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 14 dez. 2024.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORAIS, A. **Letramento e alfabetização**: tensões e articulações. São Paulo: Cortez, 2012.

MORTATTI, M.do R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.