

ORGANIZADORES

CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

LUIZ FERNANDO CORREIA DE ALMEIDA



**ANAIS DO XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE, 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS:
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA**

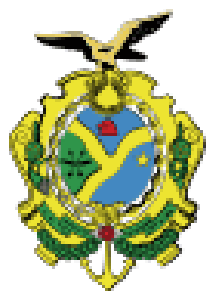
**Volume 02 - COMUNICAÇÃO ORAL - GRUPO DE TRABALHO
Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano
na Amazônia**

ISBN: 978-65-5839-097-8



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS





AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Oliveira Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação

Pauderney Avelino
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

**Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM**

EQUIPE EDITORIAL

Editor-chefe: *Dr. Cleverton José Farias de Souza*

Editor de seção: *Msc. Maria da Conceição Ferreira Monteiro*

Editor de Leiaute: *Esp. Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira*

Editores Convidados: *Msc. Luiz Fernando Correia de Almeida e Rodrigo Castro Brasil*

Apoio editorial: *Msc. Olivie Samuel Paião e Rodrigo Brasil Castro*

Diagramador: *Msc. Tássia Patrícia Silva do Nascimento*

Design/Artes: *Msc. Reinaldo Oliveira Menezes e Esp. Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira*

Bibliotecário Responsável: *Msc. Luiz Fernando Correia de Almeida*

Revisão de Língua Portuguesa: *Msc. Matheus José Santos da Silva e Msc. Eraldo Menezes do Nascimento Junior*

S471a XX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2022: MANAUS/AM).

XX SEINPE: Anais Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: 35 anos de resistências e conquistas: formando mestres e doutores na Amazônia. Vol. II / Organização dos anais Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira e Luiz Fernando Correia de Almeida. Manaus: PPGE/Comissão científica SEINPE, 2022.

505p. il: color. Modalidade comunicação oral.

ISBN: 978-65-5839-097-8 Vol. II

1. Educação. 2. Pesquisa em educação. 3. Educação no contexto amazônico. I. PPGE. II. SOUZA, Cleverton José Farias de (Coord. Geral). OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento de (Org.). III. ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de (Org.).

CDD: 370
CDU: 37.01

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Fernando Correia de Almeida
CRB11/1041

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

REITOR

PROF. DR. SILVYO MÁRIO PUGA FERREIRA

VICE-REITORA

PROFA. DRA. MARIA THEREZINHA DE JESUS PINTO FRAXE

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROFA. DRA. SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFA. DRA. CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES

COORDENAÇÃO GERAL DO XX SEINPE

PROF. DR. CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA

REPRESENTANTE DISCENTE DO PPGE-UFAM NO XX SEINPE

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX SEINPE

Adriana Márcia Dos Santos Lopes

Ana Paula Melo Fonseca

Ananda Nazaré Do Rosário Ribeiro De Sena

André Gama Barros

Andrea Celeste Artica Castro

Andréa Sebastiana Do Rosário Cavalcante Machado

Angelina Júlio Chadreque

Ariane Coelho Dos Santos

Arycia Giseli De Melo Sousa

Audrilene Santos De Jesus

Aurineia Cláudio Martins

Carla Leticia Carvalho Campinas

Claudia Alves Pereira

Clijes Ramos Aragão

Diana da Silva Ribeiro

Diego Fernandes Pinheiro

Diego Pires de Souza

Elen Ariana Azevedo Cotrim

Ellen Belmonte Barros

Ellen Marques Dos Santos

Erivelton De Souza Mendonça

Fernanda Cavalcante Gama

Fernanda Pinto De Aragão Quintino

Flavia Luenny Da Silva Mota

Francislene Rosas Da Silva

Gabriel Rodrigues do Nascimento

Gabriella Machado Nobre

Geisiele Stefany Spares Costa

Hebert Balieiro

Helly Brasil Do Nascimento

Idelvani Da Conceição Bezerra

Igor Câmara De Araújo

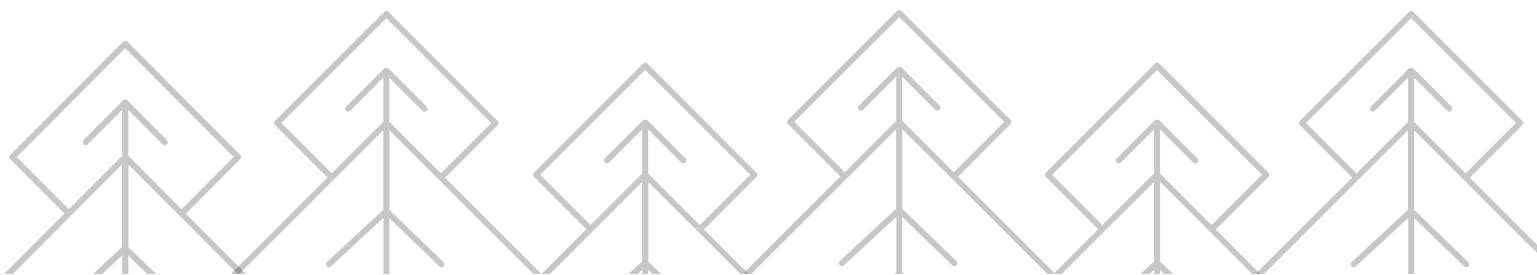
Janderson Braganca Ribeiro

Jefferson Araújo Do Nascimento

Jessica Silvia Dos Santos Vieira

José Anderson Bastão Veloso

Josias Ferreira De Souza



COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX SEINPE

Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira

Juliana Mota

Karla Francisca Margarido Braga Gurgel

Kassia Silva Almeida

Keegan Bezerra Ponce

Kelly Rocha De Matos Vasconcelos

Leiciane Da Silva Seabra

Luciana Carla Lima Da Silva Viana

Luiz Fernando Correia de Almeida

Maísa Lemos de Lima

Marcineuza Santos de Jesus

Maria da Conceição Monteiro Ferreira

Maria Terezinha Vieira da Silva

Marlece Melo Fonseca

Marta Patrícia Faianca Sodré

Meiry Jane Cavalcante Rattes

Micaelle Cardoso De Souza

Michelle Evangelista Dos Santos

Natália Dos Reis Martins

Nayara De Souza Costa

Olivie Samuel Paião

Otoniel Coelho Antunes

Paula Rejane De Araujo Valente

Rafaela Silva Marinho Caldas

Reinaldo de Oliveira Menezes

Rodrigo Brasil Castro

Rosang lica Sánchez Gutiérrez

Rosimario De Aragão Quintino

Ruan Lucas De Souza Pereira

Samia Darcila Barros Maia

Sandra Rejane Viana De Almeida

Sirlei Adriani Dos Santos Baima Elisiário

Thiago Da Cruz De Almeida

Victória Soares Dos Santos

William De Farias Barros



COMISSÃO CIENTÍFICA DO XX SEINPE

ANDRESSA RIBEIRO CONTREIRA - UEA

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO - PPGE/UFAM

CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES - PPGE/UFAM

CLÁUDIO GOMES DA VICTORIA - FACED/UFAM

CLOTILDE TINOCO SALES - FACED/UFAM

DARIANNY ARAÚJO DOS REIS - FACED/UFAM

DAYSE DA SILVA ALBUQUERQUE - FACED/UFAM

DENILSON DINIZ PEREIRA - ICSEZ/UFAM

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS - UFAM

ELIANE BATISTA DE LIMA FREITAS - UFAM

FABIANA DE FREITAS PINTO - UFAM

FABIANE MAIA GARCIA - PPGE/UFAM

FABRÍCIO VALENTIM DA SILVA - ICET/UFAM

FLÁVIA FERNANDA SANTOS SILVA - UFAM

GERILÚCIA NASCIMENTO DE OLIVEIRA - PPGE/FAM

HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS - ICZES/UFAM

HELOISA DA SILVA BORGES - PPGE/UFAM

JEFFERSON DE ARAÚJO DO NASCIMENTO - PPGE/UFAM

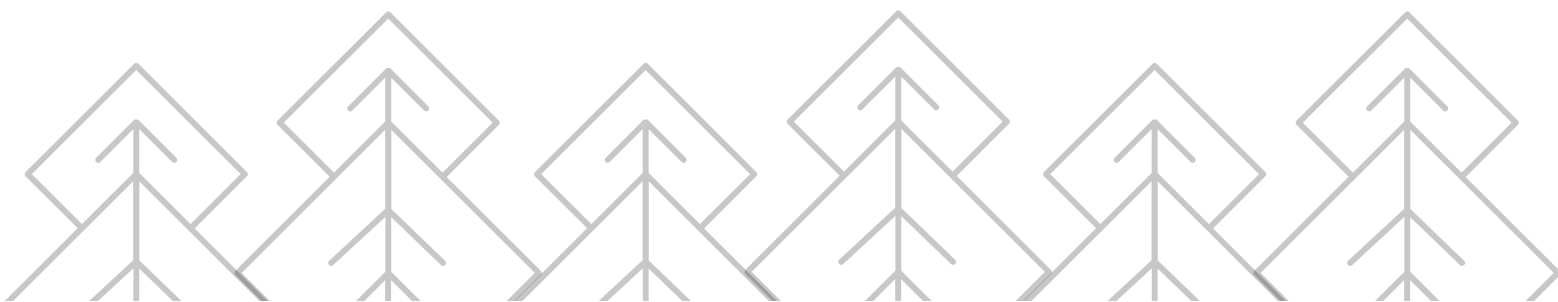
JEFFESON WILLIAM PEREIRA - DSS/UFAM

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS - PPGE/UFAM

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

JULIANA MOTA DE CASTRO - UFAM

KASSIA SILVA ALMEIDA - PPGE/UFAM



COMISSÃO CIENTÍFICA DO XX SEINPE

KEEGAN BEZERRA PONCE - PPGE/UFAM

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS - PPGE/UFAM

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA - PPGE/UFAM

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI - PPGE/UFAM

MÁRCIO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

NAYANA CRISTINA GOMES TELES - PPGE/UFAM

NÁDIA MACIEL FALCÃO - PPGE/UFAM

OLIVIE SAMUEL PAIÃO - PPGE/UFAM

ROONEY DA SILVA FEITOZA - FACED/UFAM

SAMIA DARCILA BARROS MAIA - PPGE/UFAM

SILVIA CRISTINA CONDE NOGUEIRA - PPGE/UFAM

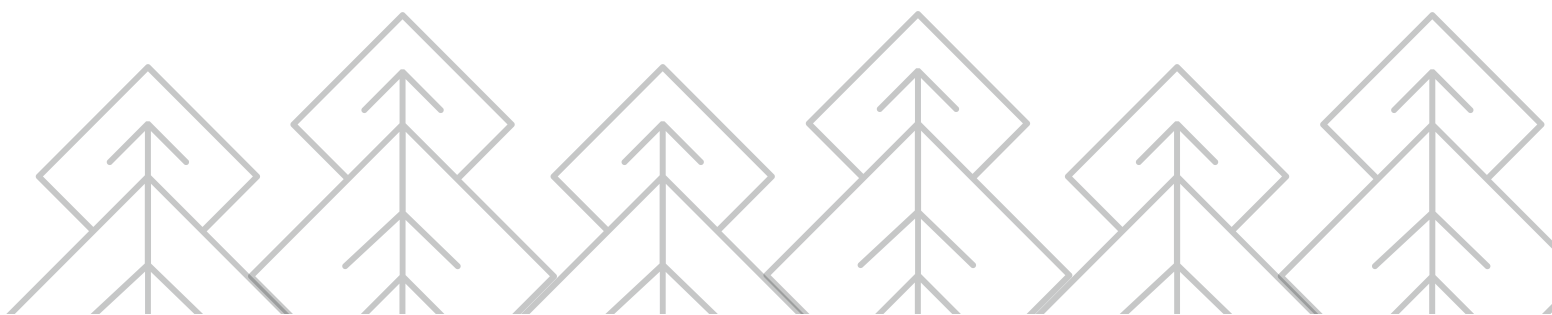
SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISIÁRIO - PPGE/UFAM

SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS - IEAA/UFAM

VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

WANIA RIBEIRO FERNANDES - PPGE/UFAM

ZEINA REBOUÇAS CORREA THOMÉ - PPGE/UFAM



APRESENTAÇÃO

O SEINPE 2022 ANUNCIOU E REALIZOU O PRIMEIRO EVENTO HÍBRIDO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2022. FOI UM EVENTO QUE TROUXE NA SUA CANOA TRÊS PANEIROS CHEIOS DE NOVIDADES PARA COMUNIDADE ACADÊMICA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.

O PRIMEIRO PANEIRO ESTAVA CHEIO DE NOVIDADES TRAZIDAS POR PALESTRANTES VINDOS DE NORTE A SUL DO BRASIL E DE FORA DO PAÍS. TROUXE AINDA A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO DOS NOSSOS ESTUDANTES DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR-UFAM), QUE VIERAM DE LONGE, DE ONDE AS HORAS SÃO CONTADAS EM DIAS NAS VIAGENS DE BARCO.

O PANEIRO DO MEIO BRILHAVA COMO O SOL NAS ÁGUAS DO RIO NEGRO, SAUDANDO O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE), QUE HÁ 35 ANOS FORMA MESTRES E DOUTORES QUE SE ESPALHAM POR ESSE IMENSO AMAZONAS E AJUDAM O CANOEIRO A REMAR NOS RIOS ONDE ELE NÃO SÓ CONTA AS HISTÓRIAS, MAS TAMBÉM APRENDE COMO ESCRIVÊ-LAS.

O DERRADEIRO PANEIRO REGISTRAVA OS 50 ANOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) COM MUITAS HISTÓRIAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE TANTOS PROFESSORES QUE AJUDARAM E CONTINUAM AJUDANDO NOSSAS CRIANÇAS A JUNTAR LETRAS QUE FORMAM PALAVRAS E QUE ANUNCIAM O ENTENDIMENTO DA LEITURA DA SUA VIDA NO MUNDO DE HOJE.

O SEINPE 2022 QUEBROU A BARREIRA DO SILÊNCIO E DA INCERTEZA IMPOSTA POR UMA PANDEMIA QUE INSISTIA EM NOS MANTER DISTANTES UNS DOS OUTROS, COM A CIÊNCIA PRESENTE NAS PALESTRAS, MESSAS REDONDAS, COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES.

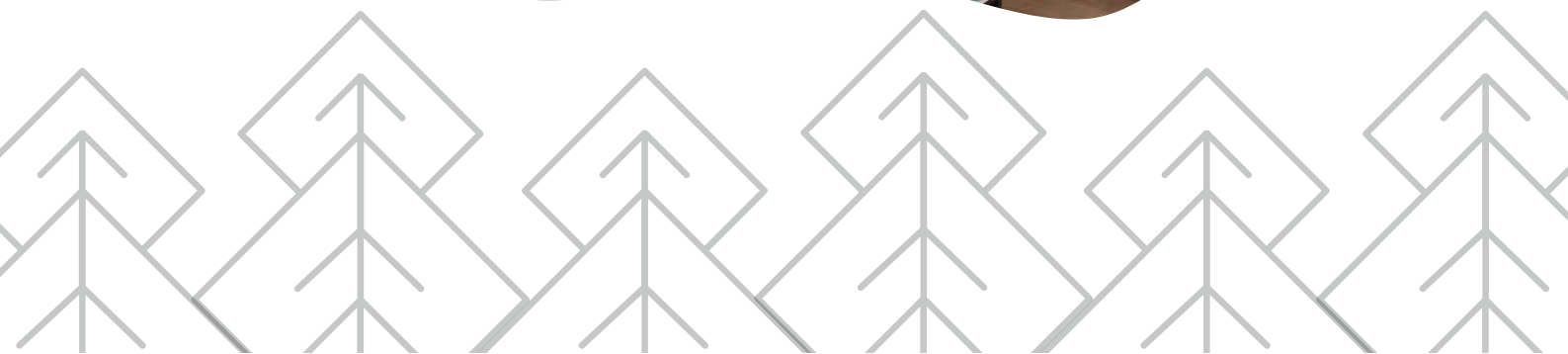
ESSA EDIÇÃO DO SEINPE TROUXE UM OLHAR QUE SE ESPALHA PELOS RIOS E FLORESTAS, COMO QUANDO SE OLHA DA BEIRA DO BARRANCO ALTO, DE ONDE SE ENXERGA LONGE E VÊ QUE A EDUCAÇÃO É UM BARCO ALUMIADO QUE, MESMO NO MEIO DO BANZEIRO E DO TEMPORAL, LEVA A ESPERANÇA, A CERTEZA E A ALEGRIA DE MELHORES DIAS, ESCRITOS COM OS MAIS DIVERSOS MÉTODOS QUE NOSSAS PROFESSORAS E PROFESSORES, ALUNAS E ALUNOS SOLIDIFICAM CADA VEZ MAIS A CIÊNCIA.

PROFESSOR DOUTOR CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA
COORDENADOR DO XX SEINPE



GRUPO DE TRABALHO 02

EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA AMAZÔNIA





XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SUMÁRIO

1	VOZES CARACARIENSES: HERANÇA CULTURAL PARA SER CONTADA.....	13
2	RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFAM.....	22
3	REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	32
4	REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E OS MULTILETRAMENTOS: PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO 39	
5	PROJETO TRILHAS DO SABER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO	50
6	PRECONCEITO CULTURAL NA REGIÃO NORTE E NORDESTE: CUIDADOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA.....	59
7	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR (A) SATERÉ-MAWÉ	70
8	PAPEL SEMENTE: INICIATIVA SOCIOEMOCIONAL E SUSTENTÁVEL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	81
9	OS PROCESSOS COGNITIVOS DA MEMÓRIA E DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	91
10	OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS	102
11	OS JOGOS ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE PROJETO DE PESQUISA	112
12	OLHAR O OUTRO: REFLEXÃO SOBRE OS IMPACTOS DA BNCC NAS ESCOLAS DA AMAZÔNIA	122
13	O PROCESSO COGNITIVO DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM... 130	
14	O NARRAR-SE DE UMA PROFESSORA EM SEU ENCONTRO COM AS NARRATIVAS	139
15	O ESPAÇO-AMBIENTE NAS SALAS DA PRÉ-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS	148
16	O ENSINO DE ARTES/DANÇA E A CORPOREIDADE DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES FENOMENOLÓGICAS	159
17	O ATO CRIADOR COMO POSSIBILIDADE PARA OS SABERES DOCENTES.....	170
18	LEITURA PARA BEBÊS EM TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2016 E 2018: ESTADO DO CONHECIMENTO.....	179
19	FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS NUM CONTEXTO AMAZÔNICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	189
20	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO AMAZONAS: UM OLHAR SOB A AVALIAÇÃO.....	198
21	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FORMATO REMOTO: IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	209



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



22	ESCOLA MONTESSORIANA EM MANAUS: UMA PEDAGOGIA MONTESSORI COM ABORDAGEM REGGIO EMILIA ADAPTADA PARA O CONTEXTO AMAZÔNICO.....	220
23	ESCOLA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: UM CAMINHO ABERTO PARA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	231
24	ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIA NO ENSINO: (PRO) POSIÇÕES DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NO CEJA JACIRA CABOCLÓ.....	241
25	ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS DE UM MOMENTO HISTÓRICO COM A PANDEMIA DA COVID 19, NA EDUCAÇÃO	251
26	ENSINO COM PESQUISA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CAMPO AMAZÔNICO	264
27	EDUCAÇÃO POLÍTICA COM A UTILIZAÇÃO DE ANIMAÇÕES.....	275
28	EDUCAÇÃO E SAÚDE: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	286
29	DÓ RÉ MI FÁ – VAMOS MUSICAR: EXPERIÊNCIAS SONORAS ATRAVÉS DE UM CLIPE MUSICAL	296
30	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	306
31	DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA INCLUSÃO INTERCULTURAL DE MIGRANTES EM RORAIMA	317
32	CIBERCULTURA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NAVEGANTES	333
33	ASPECTOS AFETIVOS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E A REGIÃO AMAZÔNICA?	345
34	A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS MULHERES NO CAMPO: PERSPECTIVAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E LUTAS.....	356
35	A INTERFACE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE REFLEXÕES	367
36	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E CONCEPÇÕES DIDÁTICAS NO CIME PROFESSOR DR. JOSÉ ALDEMIR DE OLIVEIRA	381
37	A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS PARA UM ENSINO CONTEXTUALIZADO NA ADOLESCÊNCIA	393
38	A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR DOCENTE SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO.....	410
39	A ABORDAGEM DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NA FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA.....	421



VOZES CARACARIENSES: HERANÇA CULTURAL PARA SER CONTADA

Everton Filho Schroeder Peixoto¹
Victória Chrystina Barroso Basílio,²
Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro³
E-mail: flavia_kaine@hotmail.com

GT 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para a importância da cultura na Educação. O estudo foi realizado pelos discentes de uma escola do município de Caracará - Roraima. O desafio de alunos do Ensino Médio Integrado surgiu na disciplina de eletiva III com a ideia de ouvir histórias antigas contadas pelos seus avós, pais, tios ou pessoas que nasceram na cidade. Realizou-se, então, uma investigação qualitativa, que utilizou também a pesquisa bibliográfica como meio de obtenção de dados. Diante disso, verifica-se que o percurso histórico-cultural de Caracará ao longo do tempo veio sofrendo inúmeras mudanças, evidenciando seus potenciais. Elaboramos este breve diagnóstico situacional com base nas experiências culturais dos povos que nasceram e viveram nesse município. Dessa forma, a presente pesquisa vem refletir como a história da educação está interligada à cultura, mediante aos aspectos culturais na prática pedagógica.

Palavras chaves: Reflexão; Educação; Cultura; Caracará.

Introdução

O presente estudo tomou como ponto de partida o Projeto de Vida dos alunos, a partir da disciplina Eletiva III, buscando aprofundamentos nos Costumes e Tradições do Povo de Caracará, visando contribuir para o fortalecimento da escola em Tempo Integral.

Entende-se que esse tema gerador colabora para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica do educando, a disciplina Eletiva vem para ampliar as possibilidades de aprendizagem e cooperar para o Projeto de Vida através da interdisciplinaridade, tendo como objetivo possibilitar aos alunos experiências que permitam a ampliação de seus conhecimentos, em especial, de Educação.

¹ Discente do Ensino Médio Integrado – Escola Estadual José Vieira de Sales Guerra. Caracará, Roraima, Brasil.

² Discente do Ensino Médio Integrado – Escola Estadual José Vieira de Sales Guerra. Caracará, Roraima, Brasil.

³ Docente da Instituição/Afiliação: Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima- SEED/RR.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Durante o desenvolvimento da Eletiva, tivemos a oportunidade de trabalhar temas relevantes contribuindo para a formação de jovens protagonistas, bem como, no incentivo da conquista dos Projetos de Vida deles. Foi com base da participação ativa dos educandos do ensino médio integral de uma escola do município de Caracaraí, que conseguimos culminar a preparação e apresentação dos trabalhos sobre as vivências de seus antecedentes na história de Caracaraí -RR. Fazendo-se assim a aplicação dos 4 Pilares da Educação (Aprender a Ser, Fazer, Aprender e Conviver).

Assim, é necessário sabermos sobre eletiva e o projeto de vida como suporte para a formação dos estudantes no ensino médio, no qual a Base Nacional Comum Curricular – BNCC informa que é por meio da consolidação, construção de conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo que a escola pode contribuir na vida dos discentes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a formação básica deve ser enriquecida pelo “contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 2018, art. 11).

Diante disso, a pesquisa surgiu durante as discussões que ocorreram na disciplina de eletiva III, da Escola Estadual José Vieira de Sales Guerra Ensino Médio em Tempo Integral, em que se percebeu a necessidade de se refletir criticamente sobre Cultura (do amplo para o específico) para além da sala de aula (família e comunidade), além de mostrar a importância para a ampliação do saber elaborado e para a construção significativa dentro do contexto escolar no qual este aluno se insere.

Todo esse suporte foi feito por meio de um levantamento bibliográfico que trouxe os resultados satisfatórios para a pesquisa que evidenciam a forma de despertar o interesse em contribuir de algum modo para a divulgação da cultura de Caracaraí e de Roraima, na família, escola e comunidade.

Metodologia

Entendemos que é fundamental adentrarmos no universo de leituras, interpretações e anotações com base em livros, artigos científicos, revistas, revisões literárias e análise documental, já que a ciência busca a veracidade dos fatos e esse é um dos fatores que nos motiva a fundamentar o artigo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Ao iniciar o processo de pesquisa, observamos que o objetivo desse estudo foi proporcionar maior familiaridade com a teoria e prática, a fim de torná-lo mais explícito ou até mesmo levantar hipóteses.

Wazlawick (2014, p.46) afirma que:

Durante todo o processo de leitura, é fundamental que sejam feitas anotações. Conceitos-chave e ideias novas devem ser anotados sempre que forem detectados na leitura. É necessário que se saiba de onde tais ideias e conceitos saíram. Em geral, inicia-se uma ficha de leitura, seja papel, seja computador, escrevendo a referência bibliográfica da obra consultada. Em seguida são feitas as anotações relevantes.

Como pesquisadores, visou-se um trabalho investigativo através de falas / histórias apresentadas pelos familiares, pessoas que nasceram ou viveram há anos na cidade de Caracaraí – RR. O artigo seguiu com anotações das principais falas dos (as) entrevistados (as) e trabalhos correlatos a cultura desse município, o que culminou na compreensão da pesquisa aqui representada.

Foram utilizados fichamentos das leituras destacando-se as ideias principais de cada entrevistado, uma vez que eles são extremamente importantes para saber de onde as ideias saíram.

No campo da educação encontramos sistemas escolares que podem desenvolver e estruturar a cultura em prol de reformas qualitativas, no sentido de consolidar conhecimento para a ampliação do saber elaborado, como também para a construção significativa dentro do contexto escolar em que o discente se insere.

Desse modo, a pesquisa veio contribuir no processo de investigação desenvolvendo o fazer científico na busca de se compreender as relações que existem na ambiência educacional e cultural.

Historicidade do município de Caracaraí

Em um processo histórico devemos analisar os fatos mais relevantes dos princípios teóricos para tornar mais precisa a compreensão do significado da história. No sentido de refletir sobre a relação da organização escolar e sociedade, o que nos remete a seguinte questão do conceito de educação. Para Silva et al (2016, p. 75), Caracaraí:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(...) é conhecida como “Cidade-Porto” por ter o maior movimento fluvial do estado. Teve como primitivo habitantes da nação dos paravianas, na época, vulgarmente chamados de paravilhanas, os quais dominava as margens do Rio Branco. O distrito-sede de Caracará, outrora simples campo destinado ao embarque de bovinos, era propriedade particular do fazendeiro coronel Bento Ferreira Marques Brasil (...) Caracará nasceu como um local de embarque de gado para Manaus, capital do Estado do Amazonas. Os bovinos desciam até a “Boca da estrada”, onde se iniciam as Corredeiras do Bem-Querer. Ali eram desembarcados e tangidos até um curral no Porto Municipal. Depois eram embarcados novamente e enviados de barco ao matadouro de Manaus.

“O nome dado pelos indígenas a um pequeno gavião comum na região deu origem ao nome do município, criado pela Lei Federal n.º 2.495, de 27 de maio de 1955 (...)”
SILVA ET AL (2016, p. 75).

Segundo Bernardes (2018, pg. 92), afirma:

Caracará surge, inicialmente, a partir de um processo espontâneo baseado na dinâmica da pecuária, como ponto de apoio para o descanso dos condutores de gado às margens do rio Branco, que deslocavam o rebanho das fazendas do norte de Roraima, no entorno de Boa Vista e margens do mesmo rio, devido a função estratégica dessa via fluvial.

Silva (2007, p. 85) afirma que, “(...) o distrito sede desse povoado foi outrora um simples campo destinado ao embarque de gado em trânsito de Boa Vista para Manaus (...)”. Sendo que as primeiras residências ocorreram em 1900 pelos vaqueiros empregados pelo coronel Bento Ferreira Marques Brasil.

Refletindo sobre o exposto acima,

“(...) compreende-se que o período inicial da cidade é marcado por intensas mudanças estruturais e funcionais na sua forma de produzir o espaço, saindo do contexto de uma cidade “receptora” de animais para estabelecer a “marca” de cidade “essencial” para o desenvolvimento do Estado de Roraima, expressando em sua paisagem a importância da dinamicidade deste processo (DIAS, 2017, p. 34).

Segundo Silva (2016, p.76),

No município estão assentadas cerca de 3.150 famílias de pequenos produtores. Além da atividade agrícola, existe uma intensa atividade comercial baseada em produtos de fabricação caseira. A aptidão agrícola do município, segundo as condições climáticas, possibilita o cultivo de inúmeras culturas.

Ressalta-se que a pesca e a caça são as principais atividades das comunidades ribeirinhas de Caracará. “No município, existem 17 associações de produtores rurais, que junto à Secretaria Municipal de Agricultura e a Cooperativa de Produtores Rurais



executam projetos que beneficiam os agricultores familiares da região” SILVA (2016, p.76).

É nesse contexto histórico, de forma breve informamos que o processo de expansão urbana na área da cidade de Caracaraí ocorreu de modo gradativo “com o seu crescimento, a partir da década de 1960, impulsionado pelo acesso fluvial e pelas políticas de povoamento no vale do rio Branco” (DIAS, 2017, p. 32).

Análise dos dados

Compreendemos que é fundamental analisarmos o percurso de como era Caracaraí e como se encontra o município segundo alguns moradores entrevistados em setembro de 2022.

Para a coleta de dados, realizada por meio de entrevistas, foi utilizado um espaço individualizado, arejado da residência do (a) entrevistado (a). Afinal a maioria dos entrevistados faziam parte da família dos discentes do Ensino Médio Integrado. Ressaltamos que cada entrevista teve uma duração aproximadamente dezesseis minutos e quem transcreveu tais conteúdos foram os alunos.

As entrevistas foram gravadas por celulares, outras registradas em fichamentos ou até mesmo em cartolinas, sendo que as gravadas em celular foram transcritas para um computador portátil (notebook) utilizado na construção da pesquisa e armazenadas no formato Word para Windows 10, que serviu de base para a análise dos dados e interpretação do objeto de pesquisa.

O grau de liberdade conferido e a confiança demonstrada pela concessão da autorização para a pesquisa asseguraram a responsabilidade da mesma e a de seus idealizadores, resguardando e promovendo os participantes e, por conseguinte, a Escola Sales Guerra; o que acabou por valorizar todos os envolvidos neste trabalho.

A pesquisa teve como participantes três pessoas que nasceram ou viveram há mais de trinta anos na cidade de Caracaraí – RR. Como critério final de inclusão, foram eleitos aqueles que aceitaram participar.

Para Negrine (1999, p. 69, grifo nosso), no âmbito da pesquisa qualitativa, “[...] o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



observados para a validação do estudo, mas sim, a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações [...].

Pelo fato de o objeto de investigação constituir-se de percepções, experiências e vivências de moradores do município de Caracaraí -RR, seus discursos foram tomados como parte elementar desta pesquisa.

Quanto a análise de conteúdo, buscamos compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens, pois acreditamos que o sentido da comunicação nos permitirá alcançar outras significações, a partir da teoria e após a coleta de informações.

De acordo com Bardin (1977, p. 117), a análise de conteúdo “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos.

Resultados e discussões

Proporcionar reais significados para a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio Integrado da Escola Sales Guerra é buscar de formas diretas e indiretas a compreensão do processo cultural e sua importância para a vida social, educacional e profissional desses sujeitos.

Perguntamos ao entrevistado 1 como era Caracaraí-RR. E a resposta foi dada da seguinte maneira:

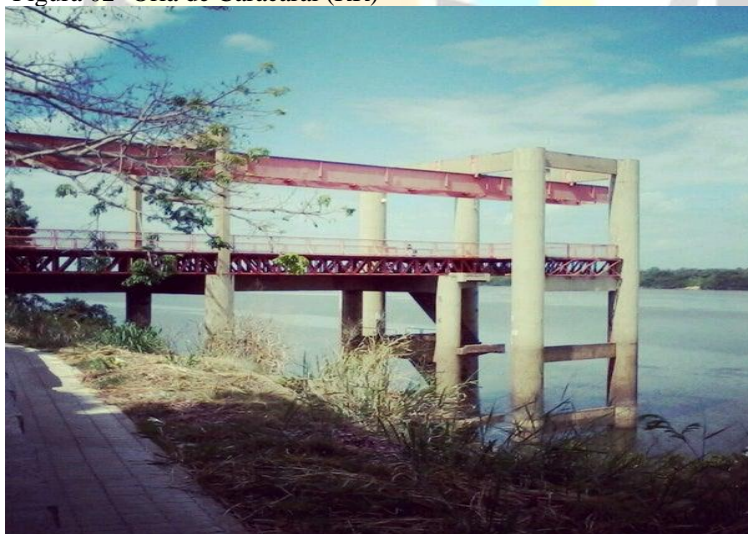
“Aqui só tinha poucas pessoas, só tinha duas ruas asfaltadas, a rua Av. Doutor Zanny e Av. Presidente Kenedy, o resto era rua de chão mesmo, não existia a orla. No lugar da orla era o porto Brás, onde fica os guardinhas, onde no porto Brás embarcavam mercadorias. Só tinham duas escolas, que era o Couto de Magalhães e o Castelo Branco. Só tinha um posto de saúde, onde é a praça dos milagres. Já tinha o hospital que na época se chamava SESP. Tinha uma delegacia onde é a orla. As casas eram quase todas de madeira. A maioria era cercada e outras não. Não existiam as arquibancadas, nem as quadras onde jogam bola. Já tinha a bola da prefeitura” (Entrevistado 1 – com tempo na cidade: 28 anos).

Figura 01- Uma rua próxima as serrarias de Caracaraí (RR)



Fonte: IBGE, 1978.

Figura 02- Orla de Caracaraí (RR)



Fonte: Foursquare, 2013.

Em seguida o entrevistado 2, com 45 anos de tempo na cidade de Caracaraí afirmou,

“Era só mato, poucas casas, as casas eram de barro e madeira, as ruas eram só um caminho porque ainda não tinha ruas asfaltadas, e um tempo depois fizeram e asfaltaram uma rua que era a principal. Não existia supermercados e comércios, e sim apenas pequenas 4 tabernas, onde vendiam alimentos, bebidas e produtos de higiene. Não tinha hospital, só tinha um pequeno posto que era na beira do rio. Não existia as orlas, praças; não existia a prefeitura e com muito tempo depois criaram uma prefeitura – lá onde é a creche pingo de gente”.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Percebemos semelhanças entre as falas dos entrevistados 1 e 2 que afirmam sobre um cenário de um município sem asfaltos, sem hospitais, sem supermercados, só com um posto de saúde. Porém, com passar dos anos essa cidade foi se expandindo. “Mercadorias vindas de Manaus e com destino a Boa Vista faziam este caminho em sentido inverso. E isso foi o que desenvolveu o lugar” SILVA (2016, p. 75).

O entrevistado 3 ressaltou:

“Eu, L. G. P., moradora de Caracaraí, nasci nessa cidade, casei, tive 4 filhos aqui e criei todos nessa cidade. Sou filha de J. P. e de M. L., que aqui chegaram em 1955, onde existia um porto de embarque e desembarque de gado, com apenas umas cinco casas segundo relatos de meus pais. Cresci nessa cidade onde tudo era tranquilo; podíamos brincar nas ruas com os coleguinhos, de queimada, esconde-esconde, entre outras. Existia uma quadra onde hoje é a feira, onde todas as tardes reuníamos para jogar bola; existia discotecas, onde os jovens e até os mais velhos iam dançar final de semana. Existia o clube meu cantinho aonde também as pessoas iam para se divertirem. Tinha torneio no Marará, aos finais de semana, nas datas comemorativas que nem o 7 de setembro. Ali onde hoje é o capacete e o bar do Fantão. Tinha a caixa d’água e um alto falante, às 5 horas da manhã devíamos cantar o hino nacional, da independência e da bandeira. Todos fardados em frente a escola Couto Magalhães, impecável para o desfile. Era muito animado, tudo parecia que tinha mais alegria do que hoje (...) hoje a cidade cresceu (...). Tenho saudades de Caracaraí de antes, onde todos eram amigos e muito mais felizes.

Nessa concepção começamos a notar nas falas expostas, a relação entre realidade e necessidade dos moradores de Caracaraí. Observa-se ao longo do tempo essa cidade sendo modificada, conforme Dias “(...) foram identificados, pontos significativos ocupados por residências e até mesmo, algumas estruturas comerciais, tais como, restaurantes e quadras de esportes, partes integrantes do Complexo Orla Beira Rio (...)” (DIAS, 2017, p. 69).

Considerações finais

Para a realização desta pesquisa, buscou-se uma análise das vivências dos entrevistados do município de Caracaraí – RR. Isso porque entendemos sobre a importância de relatos tão ricos referentes a experiências vividas, generosamente divididas conosco.

Foi muito importante identificar, já no primeiro encontro, que os entrevistados se preocuparam em discorrer e valorizar a importância da história de Caracaraí. Respeitamos o momento de fala dos entrevistados, garantimos sua privacidade durante a entrevista, e seguimos a proposta de apreciar suas contribuições significativamente.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Entendendo que fazemos parte dessa sociedade na busca de contribuir para o avanço de um ensino de qualidade através de uma visão cultural e educacional.

Para os próximos estudos sugere-se que continuemos mais aprofundamentos da cultura da região norte, que possam orientar práticas culturais e cidadãs como forma de fazer a diferença na prática docente e discente do Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB nº 3/2018. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa de Informações Básicas Municipais: perfil dos municípios brasileiro – meio ambiente (2012)** p. 382. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30.09. 2022.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERNARDI, Liane Maria. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na Democratização da Gestão Da Educação**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

DIAS, Ana Paula Reis Santos. **Caracarái-RR: o rio e a cidade - uma paisagem modificada**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Roraima – UFRR -RR. Boa Vista, 2017.

FOURSQUARE. **Orla de Caracarái-RR**. Disponível em: <https://pt.foursquare.com/v/orla-de-caracara%C3%AD/4f661238e4b06b3089c950c0>. Acesso em: 30.09. 2022.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente (org.); TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

SILVA, Francilene Cardoso da. NETOB, Sebastião Lima Diniz. MONTEIROC, Azenilson Hortêncio . SANTI, Vilso Junior. Breve Diagnóstico da Situação da Cultura no Município de Caracarái/RR. **Panorama Cultural de Roraima**, Boa Vista: Edufr, 2016.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. **Dinâmica territorial urbana em Roraima Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007 (tese do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana).

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **Metodologia de pesquisa para ciência da computação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.



RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFAM

Angelina, Júlio Chadreque
Thaiany, Guedes da Silva
E-mail:angelchadreque@gmail.com

Resumo

O trabalho intitulado “Relação entre Processo Cognitivo da Criatividade À Avaliação da Aprendizagem dos Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAM. A escolha do tema deveu-se para regular os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos. assim, trata-se dos resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação em nível de mestrado que objetivou investigar a relação existente entre o Processo Cognitivo da Criatividade e a Avaliação da Aprendizagem dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Para alcançar o objetivo geral mencionado, demarcamos seguintes objetivos específicos 1- explicar os fundamentos cognitivos da criatividade e os pressupostos teóricos da avaliação da aprendizagem; 2-Identificar as concepções de avaliação presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas; no escopo deste texto vamos abordar os resultados da pesquisa teórico-bibliográfica discutindo fundamentalmente de que modo o Processo Cognitivo da Criatividade contribui à Avaliação da Aprendizagem dos estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAM. Desta resulta a compreensão que a criatividade é importante no contexto educacional porque ajuda o professor a usar ferramentas para criar estratégias do processo do ensino-aprendizagem efetiva no âmbito escolar e dentro da sala de aula. Portanto conclui-se que criatividade melhora os planos de ensino e as metodologias usadas pelos professores em salas de aula mais assim alcança maiores níveis de criatividade nos alunos e com melhores resultados.

Palavras-chave: Cognição, Criatividade, Professores, Avaliação de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho dialoga acerca da “Relação entre Processo Cognitivo da Criatividade a Avaliação da Aprendizagem dos Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAM” esta pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da universidade Federal do Amazonas, no nível do mestrado. objetivou Investigar a Relação existente entre o Processo Cognitivo da Criatividade a Avaliação da Aprendizagem dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Sendo assim, para Henriques (2015) a criatividade refere-se às habilidades mais características da pessoa criativa, sendo que o produto criativo depende dos traços de personalidade e da motivação, enfatizando a originalidade e a operacionalização. Assim, a criatividade é a habilidade de produzir trabalhos novos (originais) a criatividade



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



tem sido debatida de várias maneiras diferentes. Algumas teorias dão mais destaque aos traços motivacionais e de personalidade do indivíduo criativo, outras realçam os traços intelectuais e estilos cognitivos presentes na pessoa criativa.

Na abordagem de Alencar e Fleith (2003) a criatividade satisfaz três condições básicas a) uma resposta nova ou pelo menos estatisticamente infrequente; b) a resposta deve afeiçoar-se a realidade e, servir para a resolução de problema; c) deve incluir uma avaliação, elaboração e desenvolvimento de insight original. Na abordagem cognitiva ressalta os traços e estilos cognitivos presentes no indivíduo criativo. Elas, são vistas básicas ou fundamentais para a criatividade das características cognitivas do indivíduo. O entendimento científico desse problema exige-nos a abordar a criatividade mais como uma regra do que como uma exceção. Mas dia a pois dia a criatividade constitui como condição necessária para a existência e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo com uma pequena novidade, é devido ao processo criativo humano.

Para Gardner (1996, p. 31) pesquisa a criatividade de acordo com as seguintes diretrizes: em primeiro lugar, o autor ressalta que “uma pessoa é criativa num domínio e não em todos os domínios,” o que sugere que uma pessoa não é criativa em vários campos do conhecimento. Em segundo lugar, “os indivíduos criativos manifestam regularmente sua criatividade”. em terceiro lugar, “a criatividade envolve a criação de produtos ou a elaboração de novas perguntas, assim como a solução de problemas.” Enfim, as atividades criativas são conhecidas somente quando aceitas numa determinada cultura.

Segundo Vygotsky (2012) uma das perguntas mais fundamental da psicologia da educação é o caso da criatividade, do seu desenvolvimento e promoção, e do significado da atividade criativa para o desenvolvimento geral e a maturação da criança. Na primeira infância encontra-se o processo criativo que se manifesta nos jogos. O jogo da criança serve como reflexo daquilo que ela viu e ouviu dos mais velhos. O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é uma reelaboração criativa das impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas.

Problematizando o tema em questão segundo Ostrower (2004) é interessante salientar que a natureza criativa humana se forma no contexto cultural. todas a pessoas se desenvolvem em uma realidade social, cujas necessidades e valorações culturais se



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



moldam os próprios valores de vida. no indivíduo a sua criatividade representa os potenciais de um ser único e sua criação que será a realização dessas potencialidades já no contexto de determinada cultura. Criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Por isso a criatividade forma o homem para ter a capacidade de saber pensar criticamente, ter um olhar crítico, e saber resolver os problemas que se encontra na sociedade. Esta temática é importante no corpo da educação porque, mobiliza o potencial criativo em todas as disciplinas, também, é relevante na reformulação de método de ensino, na elaboração dos planos de aula, na mudança de atitudes por parte dos professores como dos alunos, Assim, ensinar para a criatividade implica primeiramente promover não só atitudes criadoras, mas especialmente, atitudes, excluindo-se o princípio simplista de que o indivíduo é criador apenas só por efeito da hereditariedade.

o tema se caracteriza por trazer relevância na produção do conhecimento científico, uma vez que propõem analisar o processo cognitivo da criatividade e sua relação com a avaliação da aprendizagem.

Até este ponto, a pesquisa nos permite dialogar e contribuir, com base nos procedimentos de pesquisa bibliográfica, o conceito de cognição em sua interrelação com a aprendizagem.

Nesta perspectiva vamos trazer os principais autores que falam sobre a criatividade segundo (Alencar, e Fleith, 2003) encontramos (Amabile, 1996, Stenberg 1991, Lubart, 1995 Alencar, 2003; Gardner, 1996;) dentre as várias teorias que tentam esclarecer a criatividade destacamos as Filosóficas e as Psicológicas ela dialoga com a teoria de conhecimento de Sterberg e Lubart que sustenta que para dar o contributo significativo a uma determinada área, é necessário ter o conhecimento sobre aquela área. E com a teoria de personalidade que destaca as pessoas com alta produção que se diz amor pela tarefa, focalizando muito mais sua atenção e energia no trabalho. Dentre as teorias Filosóficas e as Psicológicas me alinho na teoria Psicológicas que procura estudar o problema da personalidade e do comportamento criativo, porque uma personalidade é padrão único de traços individuais pela qual cada indivíduo difere do outro. Assim, um padrão de criatividade manifesta-se num comportamento criativo. As personalidades



criadoras divergem “atuação” donde advêm os ritmos da criatividade, que a importância social e cultural na criatividade é grande.

2. Concepções de cognição

Assim, cognição para Vereza e Nitrói (2016) é um ato ou efeito de conhecer, processo ou faculdade de aquisição de conhecimento. Num sentido geral, a palavra cognição se refere ao que está relacionado ao conhecimento, ou seja, ao armazenamento de algumas informações tidas por meio da aprendizagem e da experiência. É importante ressaltar que a cognição é a capacidade mental para pensar, raciocinar, interpretar, compreender, aquisição do conhecimento, lembrar, organizar informação, analisar e resolver problemas. Porque a cognição tenta explicar como é que os seres humanos adquirem conhecimento acerca deles próprios, dos outros e do mundo que os rodeia. As definições o que têm em comum é o modo de a cognição ser vista principalmente como um processo de aquisição de conhecimento ou de raciocínio, haja vista a menção à memória, a atenção, à imaginação. Sendo assim, a cognição é normalmente associada aos processos envolvidos na aquisição de conhecimento.

Neste sentido, a noção de cognição como processo remete à de desenvolvimento cognitivo, uma outra definição amplamente divulgada a partir do paradigma construtivista, que são Piaget e Vygotsky conhecido, segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo abordado em função lógicas, de quatro estágios no processo de aquisição de estruturas, que formam um conjunto unificado de conhecimento ou de habilidades cognitivas que são estágio segundo (Piaget, 1999) sensório-motor, do nascimento até aos dois anos de idade; estágios pré-operatório, dos dois anos até aos sete anos de idade; estágios das operações concretas ou operatório, dos sete anos até aos onze anos ; estágios das operações formais, dos onze anos aos Dezessete anos. Já em Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é abordado a partir de um viés sociocultural, que atribui um forte papel as interações no ambiente social enquanto propulsoras do desenvolvimento cognitivo.

Para melhor entender esta área do desenvolvimento Piaget (1999) defende que o termo cognição é visto como um processo ativo e interativo. É um processo permanente de avanços e recursos entre a pessoa e o meio de aprendizagem, é um processo dialético



pois não depende só do estudante nem apenas da estimulação exterior. O desenvolvimento cognitivo depende da interação que se constitui entre o estudante e o meio de aprendizagem. Assim, as funções cognitivas abarcam os domínios da atenção, da percepção, da linguagem, designadamente da compreensão e fluência verbal, de vários tipos de aprendizagem e de memória, de processamento da informação, da organização perceptiva e do funcionamento executivo.

Ao esclarecermos a linguagem como um dos primeiros processos superiores, fazemos por ter em pensamento que é a partir desse mecanismo que outros elementos são possibilitados, tais como a consciência e a reflexão, que permitem o ser humano pensar sua própria ideia, compreendendo e imaginando, respondendo assim de uma maneira criativa os problemas do meio ambiente. Para (Maturana, 2001) identifica a característica fundamental da linguagem, que modifica de modo radical os domínios comportamentais humanos permitindo novos fenômenos, sendo a reflexão e a consciência. a linguagem permite essa característica que funciona nela, descrever a si mesmo e a sua circunstância.

Em Stemberg e Lubart (2016) analisam três habilidades cognitivas que são importantes. A primeira diz respeito a habilidade sintética de redefinir problemas, ou seja, a habilidade de ver o problema sob um novo ângulo; a segunda habilidade de saber analisar de reconhecer as suas próprias ideias que vale a pena investir; e a terceira, habilidade prática-contextual, quer dizer ser capaz de convencer outras pessoas sobre o valor das próprias ideias.

2.1. Concepções sobre o processo cognitivo da criatividade

É importante iniciar com uma definição clara da criatividade e de seu funcionamento. Assim sendo, a criatividade é o processo de desenvolver ideias originais que tenham valor; (Robinson, 2019) esse comportamento é valoroso na sociedade, visto que os indivíduos criativos estão mais aptos para darem soluções eficientes aos problemas de dia a dia. Ao passo que, inovação, que é o processo de colocar as ideias novas em prática.

A criatividade é importante na ciência, na descoberta de novos fatos científicos, novas invenções, ou novos programas sociais ela também, ajuda a criar postos de trabalho. A



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



imaginação é a fonte da nossa criatividade, mas imaginação e criatividade são duas coisas diferentes. A imaginação é a capacidade de usar a mente para pensar em coisas que não estão presentes para os nossos sentidos. Ao passo que a criatividade significa colocar a imaginação para funcionar. A imaginação inclui experiências mentais imagéticas, imaginativas e imaginárias. A criatividade vai além da imaginação. a imaginação pode ser uma experiência inteiramente privada da consciência interior.

A criatividade está relacionada fundamentalmente com dois pontos centrais: personalidade e motivação, alguns aspectos da personalidade que colaboram para o desenvolvimento do potencial criador são a autonomia, a flexibilidade pessoal e a abertura a experiência, a autoconfiança, a persistência e a sensibilidade emocional (Alencar, Oliveira, 2021), ao passo que em relação a motivação, é possível diferenciar duas características, intrínseca (que é interna ao indivíduo) e a extrínseca (que está relacionada aos fatores externos a pessoa) umas habilidades cognitivas que precisam para o pensamento criativo

- Habilidade associativa: competência de conectar ideias remotas;
- Habilidades analógicas: referem-se ao uso de relações para comparar, elaborar e mesmo transformar informações,
- Habilidade metafóricas: competência de se referir a um objeto em termos de outros, produzindo sentidos figurados por meio de comparações implícitas (metáforas), fazendo aparecerem formas novas de representações mentais;
- Habilidades abstratas: competências de isolar mentalmente um ou mais elementos de um todo.

Para Novaes (1980) o indivíduo criativo caracteriza-se pela pertinácia das suas motivações e pela intensidade dos motivos que o levam a superar obstáculos e a vencer barreiras. Sendo assim, a personalidade criativa tem interesse pela mudança, pela originalidade podendo favorecer a aceleração do pensamento criativo. Ressalta-se que, a compreensão da personalidade criativa é aquela que está sempre pronta para abandonar classificações antigas e para perceber que a vida é rica de novas possibilidades.

2.2. Relações entre cognição e criatividade no contexto da educação.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A cognição e a criatividade exercem papel fundamental no contexto da educação e da adaptação do indivíduo ao meio- ambiente, uma vez que a personalidade criativa tem a facilidade em aprimorar as dificuldades que aparecem na sua comunicação até chegar ao verdadeiro encontro consigo mesma e com as demais.

Para Bock, Furtado et al (2008) a relação existente entre cognição e criatividade no contexto da educação se desenvolvem em um contexto histórico, cultural e social e nessa perspectiva, a educação tem o papel de evidenciar como fundamental para o seu desenvolvimento e expressão. Entende-se que as forças culturais e sociais beneficiam a criatividade na medida em que encorajam a abertura para a experiência e para a mudança, sendo criatividade função de relação transacional entre o indivíduo-meio e processo inter e intrapessoal. Compreende-se a cognição e a criatividade como elo de ligação porque os dois tem uma relação de interdependência. Vamos apresentar a estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho: a) encorajar autonomia do indivíduo, evitando controle excessivo e respeitando a individualidade de cada um; b) cultivar a autonomia e independência enfatizando valores ao invés de regras ; c) ressaltar as realizações ao invés de notas ou prêmios; d) enfatizar o prazer no ato de aprender; e) evitar situações de competição; expor os indivíduos a experiências que possam estimular sua criatividade.

Na abordagem de Fonseca (2011) o processo cognitivo da criatividade no contexto da educação serve para aprender a refletir, raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas para adaptarmos às novas gerações a aprender melhor, e de maneira diferente e flexível.

Assim sendo, os principais marcos da avaliação da aprendizagem e seu argumento na educação, a aplicação do estudante está situada no saber fazer e no final de uma etapa de estudos para uma compreensão formativa, cuja investigação está centrada no saber ser, saber fazer, saber conviver na sociedade no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem adquire seu sentido na medida em que se profere com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. A avaliação, tanto quanto como no geral e no caso específico da aprendizagem, não contém uma finalidade em si, mas sim, ela ajuda um curso de ação que aponta construir um resultado previamente definido.



Nesta perspectiva, a avaliação subsidia-se com decisões acerca da aprendizagem dos estudantes, tendo em consideração garantir a qualidade do resultado da avaliação de aprendizagem que estamos construindo. É por essa razão que não se pode ser analisada, definida e delineada sem um projeto que a articule. Para Senac (2015) sustentando a ideia acima expressa diz que a avaliação da aprendizagem na educação profissional é uma prática pedagógica propositada, sistemática e organizada que tem como fim de avaliar o desenvolvimento de capacidades nos alunos. Ela se dá em modalidades distintas, que variam de acordo com a função que exercem, compreendendo a avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A prática docente nos dias de hoje durante o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento resultante dessas modalidades avaliativas apresenta duas importantes frentes para o desenvolvimento das capacidades: acompanhar o progresso do aluno e, ao mesmo tempo, orientar a ação educativa do docente. A primeira classificando os seus pontos fortes, permite ao aluno concentrar seus esforços de aprendizagem para o pleno desenvolvimento da competência. A segunda informa ao docente o que foi planejado e a aplicabilidade de seu plano de trabalho, tendo em vista as características da turma. Assim, considerando o aluno como sujeito de seu processo educativo.

Deste modo segundo (Lukesi, 2008) a prática da avaliação de aprendizagem contribui a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir no estudante conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitam o seu efetivo desenvolvimento, por meio de assimilação ativa do legado cultural da sociedade. Entretanto, o objetivo fundamental é o desenvolvimento das capacidades cognitivas, das habilidades motoras em articulação com todas as aptidões, hábitos e convicções do viver. Entre tanto, capacidades como as de analisar, compreender, sintetizar, superar, comparar, julgar, escolher, e saber decidir tem por suporte conhecimentos que ao serem adestrados, produzem habilidades que essas se transformam em hábitos.

3. Considerações finais

O presente trabalho contribuiu para o tema em destaque, reside na melhoria de boas práticas pedagógicas no processo de ensino dos professores e estudantes dando ênfase na transferência de conhecimento. Nesta tendência, as ações de ensino estão centradas na exposição dos conteúdos administrados pelo professor, que supervisionam,



orientam, ensinam e corrigem os problemas. A principal investigação em criatividade é para o desenvolvimento de estratégias que possa possibilitar a expressão criativa que ocorre com maior destaque na educação onde a motivação e autoestima são fatores que contribuem um elemento importante da criatividade. para a avaliação da aprendizagem contribui para um bom espaço criativo assim como autor Lukesi, 2008, Senac, 2015 ressaltam que a avaliação da aprendizagem se pauta no desenvolvimento das competências dos alunos, construir no estudante conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitam o seu efetivo desenvolvimento, por meio de assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Conclui-se que este vasto tema de investigação, entendeu-se que a capacidade criadora, como parte dos processos cognitivos: memória, compreensão e criatividade, são fundamentais dentro de um processo educativo e que a confirma este mesmo processo de avaliação da aprendizagem, quando não estimulada cria um carácter de deseabilidade por parte dos professores e na sua formação profissional. O processo cognitivo da criatividade contribui no melhoramento do seu desempenho em consequência, do seu engajamento social e laboral que corresponde, factores que, permitem estabelecer maior veracidade os valores em uma sociedade, enfocados ao desenvolvimento humano.

4. Referência Bibliográfica

ALENCAR, FLEITH; **Contribuições Teóricas Recentes no Esudo da Criatividade** vol.19 n, 1, pp. 001 008 2003.

BOCK, B, M, A.; FURTADO, O. TEIXEIRA, T, L, M. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 14ª ed. São Paulo Editora Gráfica 2008.

FONSECA, VICTOR DA. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 5ª ed. São Paulo, Brasil editoria vozes, 2011.

GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HENRIQUES, M, C, B; **Processos cognitivos associados à criatividade: contributos para a adaptação e validação da escala CPAC em Portugal 2015** (Dissertação).

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19ª ed. São Paulo Editora Cortez, ISBN 979-85-249-0550-6 2008.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Programa de
Pós-graduação
em Educação
FACED/UFAM

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana** ed. UFMG Belo Horizonte 2001.

NOVAES, H, M. **Psicologia da Criatividade** 5ª ed. Rio de Janeiro Editora vozes Ltda 1980.

OLIVEIRA, F,E. **A Formação Inicial Docente na Perspetiva do Professor Pesquisador e o Desenvolvimento do Processo Cognitivo da Criatividade**. Manaus -UFAM 2021 (Dissertação).

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação** 1ª ed. Petrópolis Rio de Janeiro Editora Vozes Ltda 2004.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia** 24 ed. Rio de Janeiro 1999.

ROBINSON, K, S. **Somos Todos Criativos** 1ª ed. São Paulo Editora Lad 2019

SENAC. **Avaliação da Aprendizagem: Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico**. Rio de Janeiro 2015.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva** 5ª ed. Rio de Janeiro Editora Ltda. 2010

VEREZA, C,S; NITRÓI, RJ. **Cognição e sociedade: Um Olhar SOB a Ótica da Linguística Cognitiva**
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160303-0416D15> Unisul Tubarão, sc,v,16,n.3, p. 561573 2016.

VYGOTSKY, S, L. **Imaginação e criatividade na infância** 1ª ed. Lisboa Portugal 2012.

XX SEINPE



REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Diana Da Silva Ribeiro⁴
Ana Paula Melo Fonseca⁵
Evandro Luis Ghedin⁶

E-mail: (dianadasr@hotmail.com)
(Anafonseca23@outlook.com)
(evandroghedin@ufam.edu.br)

GT 2: (Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia)

Financiamento: (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM)

Resumo

Este estudo científico é resultado de pesquisa bibliográfica sobre a pedagogia da alternância, uma proposta de educação que se originou na França (1935). O objetivo geral foi analisar a gênese da pedagogia da alternância e a sua origem no Brasil, relacionando com o contexto amazônico. Como metodologia, optouse por uma abordagem qualitativa, visando compreender os aspectos sociais do objeto. Durante os estudos sobre a proposta pedagógica da pedagogia da alternância, constata-se a partir do movimento dinâmico do pensamento, a sua relevância social, inserida em diversos contextos locais. Ainda, evidencia-se que no estado do Amazonas, a pedagogia da alternância constitui-se como o anseio dos povos do campo no contexto amazônico, visando o protagonismo dos sujeitos na elaboração de práticas pedagógicas opostas ao paradigma da educação hegemônica. Atualmente, o Brasil está vivenciando um grande retrocesso na conquista de direitos para a educação do campo, que afetam diretamente as atividades nos ambientes educativos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS). Assim, espera-se que as reflexões possam contribuir para o fortalecimento do debate sobre a pedagogia da alternância, como proposta de educação emancipadora.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação emancipadora; Educação do campo.

⁴Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Libras com ênfase em Educação Inclusiva. Licenciada em História.

⁵ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Neuropsicopedagogia e Problemas de Aprendizagem. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas.

⁶ Professor Titular Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui Pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP (2010). É Doutor em Filosofia da Educação pela USP (2004). Mestre em Educação pela UFAM (2000). Especialista em Antropologia da Amazônia pela UFAM. Especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Filosofia pela UCB (1995). Professor Permanente no PPGECEM - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor Permanente no PPGE-UFAM. Professor Permanente no PGEDA - Doutorado em Educação na Amazônia - EDUCANORTE.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica sobre a pedagogia da alternância, uma proposta de educação que se originou na França (1935), a partir de um grupo de franceses indignados com o seu país.

Como metodologia, atrelada a pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa qualitativa. A opção por uma pesquisa de cunho qualitativa ocorreu no intuito de melhor compreender os fenômenos sociais. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” (BOGDAN e BIKLEN 1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2013 p.12). Assim, na pesquisa qualitativa os aspectos subjetivos do objeto de estudo são importantes para a construção dos dados.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível fazer o movimento dinâmico do pensamento, partindo da história do objeto de estudo e a análise crítica da sua continuidade nos diversos contextos locais e a sua relação com a Amazônia, particularmente a presença da proposta no estado do Amazonas, cujo movimento da pedagogia da alternância tem sido realizado por meio das experiências educativas da Casa Familiar Rural.

As experiências educativas da Casa Familiar Rural formam uma vivência aberta de novos aprendizados construídos coletivamente. Os indivíduos que dela fazem parte expressam o seu dia-a-dia de forma simples. O estudante que está na CFR é o mesmo morador da Amazônia que, entre secas e enchentes, ao mesmo tempo se esvazia e se preenche de novos saberes e novos fazeres incorporados na realidade. (MELO, 2017, p.43). Essas experiências são possíveis, por meio de uma pedagogia própria, da vivência, da partilha, da elaboração de práticas que, aplicadas no contexto local, visam a transformação da realidade social na Amazônia.

DESENVOLVIMENTO

A história da pedagogia tem sua origem entre os séculos XVIII e XIX, tendo se desenvolvido no decorrer do século XIX, como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, interessadas em estruturar uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna, para formar cidadãos e técnicos, envolvidos, assim, em delinear os aspectos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



mais atuais da educação-instrução e os ideais que haviam conduzido seu desenvolvimento histórico. (FRANCO, 1999 p. 21- 22).

Pedagogia é, pois, o campo do conhecimento que se preocupa com o estudo sistemático da educação, ou seja, da prática educativa como elemento constituidor da ação humana em sociedade, intrínseca a totalidade dos processos sociais, uma vez que não se pode falar de sociedades sem a existência de práticas educativas. Nesse sentido, a pedagogia se refere a uma reflexão metódica sobre o fenômeno das práticas educativas, para poder orientar o trabalho educativo. Não se refere, pois, unicamente às práticas escolares, mas ao conjunto de práticas do campo educativo. Por campo educativo, percebe-se múltiplas possibilidades, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Desta forma, não se reduz a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Portanto, a existência da diversidade de práticas educativas, faz existir, com isso, várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, entre outras. (LIBÂNEO, 2001, p.6-7)

Posto isso, o estudo ora apresentado, traz contribuições relevantes para a ciência, sobre a Pedagogia da Alternância, uma proposta de educação que tem a sua origem na França (1935). A primeira experiência com a pedagogia da alternância originou-se com criação da *Maison Familiale Rurale* (1935).

O contexto é de profundas crises sociais e econômicas, deixadas pelo desastre da primeira guerra mundial (1914-1918). Além da guerra, anos depois a crise de 1929 atingiu toda a Europa, persistindo durante o início da década de 1930, atingindo principalmente os que viviam do trabalho com a terra, agravando as problemáticas sociais que afetavam a França. Nessas condições, a educação, também, passava por profundas crises, sendo que predominava o modelo urbano.

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. (GIMONET, 2007 p. 19).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Cabe refletir que tal pedagogia não foi elaborada por universidades da época, ao contrário, emergiu da experiência de um grupo de pessoas ligadas ao trabalho do campo, que se indignaram com as questões sociais do seu país. Estes, elaboraram com os recursos que tinham, uma forma de ensino contrária aos moldes da educação em seu tempo.

É no decorrer da experiência com as primeiras Casas Familiares Rurais na França, que a proposta passa a ser reconhecida por teóricos da educação, sistematizada e difundida em diferentes continentes.

Foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo. Neste momento registra-se a importante presença do educador André Duffaure (1946/47), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de Plano de Estudo. O período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais. (NOSELLA, 2014, p.51-52).

No que se refere a gênese da pedagogia da alternância, Gimonet (2007, p.23) considera que “na origem, encontra-se o movimento de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do “Ver- Julgar- Agir”, deste grande e bonito movimento de educação popular, a “JAC” [...]”.

Desta maneira, a pedagogia da alternância se formula a partir de experiências existentes da observação de práticas e de uma filosofia da pessoa humana, sendo que com passar dos anos, vão se realizar momentos de encontros e troca de saberes, que dão base e fundamento aos seus princípios originais.

O método Ver-Julgar-Agir surgiu com Joseph Cardjinh, para responder as crises do mundo operário, principalmente da juventude operária. Em sua realidade, notara que a Igreja estava afastada da realidade concreta em que viviam os operários. Na busca de sustentar a doutrina católica e relacionar com a situação da vida dos trabalhadores através de uma proposta educacional transformadora, organizou um grupo de jovens com a finalidade de criar um método próprio que possibilitasse olhar para as questões de seu



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



tempo, em um mundo permeado de injustiças. “Inspirado na pedagogia do Catolicismo Social e no método da Associação Católica da Juventude Francesa (ACJF), o sacerdote belga desenvolveu e sistematizou o método Ver- Julgar-Agir”. (LOPES, PERTILE, 2020 p.35).

As primeiras experiências com a pedagogia da alternância em solo brasileiro tiveram início em 1969, no estado do Espírito Santo, em um contexto marcado pelo golpe militar de 1964, adquirindo as aproximações com o campo da teologia da libertação e com o pensamento de Paulo Freire.

Freire situa a educação como importante instrumento para a libertação dos oprimidos por meio do diálogo conduzido pelo educador. Ou seja, não se trata de algo que ocorre de forma isolada no indivíduo, mas é realizada dentro do coletivo e em favor deste. (FERREIRA, GOMES e HENNING, 2022 p.706)

Desta forma, a pedagogia da alternância no Brasil, ao aproximar-se do campo teórico em Paulo Freire, visa a emancipação do indivíduo, como agente transformador do meio social em que vive. As práticas educativas por meio dessa pedagogia, buscam interligar o ambiente escolar, com a comunidade e a realidade local, fortalecendo as relações da comunidade e a cultura camponesa.

No Amazonas, existe a experiência de práticas educativas pautada na pedagogia da alternância, por meio do movimento das Casas Familiares Rurais.

O movimento em defesa das Casas Familiares Rurais iniciou em 1995, em Rio Preto da Eva no Assentamento IPORÁ, em seguida organizou-se no município de Boa Vista do Ramos, onde, em 2002, principiou suas atividades com 26 jovens, representando 18 comunidades rurais, das 42 existentes no município. A Casa Familiar Rural está localizada na comunidade Boa União, no distrito do rio Urubu. Em quatorze anos de funcionamento, estabeleceu parceria com a prefeitura local e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus Manaus Zona Leste, através do PRONATEC/Campo. A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos já formou quatro turmas de agentes de desenvolvimento da agricultura familiar e uma turma de Técnico em Agroecologia. (MELO, 2017, p.21)

A pedagogia da alternância no Brasil está inserida nas propostas de educação do campo, tem sido defendida por movimentos sociais como uma metodologia que dialoga com a vida e os saberes dos povos e comunidades da Amazônia. Se opõem a educação bancária, a ideologias autoritárias e incentiva o protagonismo dos sujeitos em seu processo educativo. Tal processo ocorre desde a elaboração das atividades, dos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



instrumentos metodológicos, envolve a dinâmica interna da organização da casa- escola em que se vive no internato um ambiente rico e significativo.

Não obstante, pelo seu caráter transformador, essa pedagogia está em constantes embates com a agricultura capitalista, e enfrenta o desafio em um momento histórico marcado pelo autoritarismo, repressão dos movimentos sociais, redução de verbas para políticas públicas da educação do campo, que afetam diretamente a sua proposta de educação.

CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, constatou-se como o movimento da pedagogia da alternância se originou, por meio da experiência de pessoas ligadas ao trabalho do campo em um contexto pós-guerra, de profundas crises sociais que afetaram a França.

Diante de uma realidade desafiadora, um grupo de franceses ousaram pensar mecanismos de elaboração de uma nova proposta educacional visando a superação das crises de seu tempo, pois, estas, impactavam negativamente o trabalho do campo, também a cultura e identidade dos sujeitos.

A França forneceu as bases e origem do movimento, que hoje se faz presente mundialmente. Se no contexto francês, a pedagogia da alternância constitui-se de uma vertente personalista, no Brasil, tendo em vista a sua origem diante de um contexto de ditadura militar, assume uma proposta de educação na perspectiva marxista, considerando as desigualdades que emanam da luta de classe, onde uns dominam e outros são dominados, oprimidos e explorados.

Além disso, ressalta-se a experiência da pedagogia da alternância no Brasil voltada para os povos da Amazônia, como é o caso do Estado do Amazonas, cuja vivência com a pedagogia da alternância por meio da Casa Familiar Rural, busca o fortalecimento da diversidade cultural, com os saberes dos povos amazônicos, antropologias, águas e florestas, em que se verificam propostas de educação emancipadora no contexto amazônico, como forma de resistência a educação hegemônica.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERÊNCIA

- FERREIRA, A. L.; GOMES, G. K.; HENNING, L. M. P. **Educação emancipadora: Contribuições da teoria freiriana e das teorias histórico-cultural e histórico-crítica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0703-0715, mar. 2022. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16316/12694>> Acesso em 04 de nov. de 2022.
- FRANCO, Cambi. **História da pedagogia.**- São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999- (Encyclopaedia)
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** 2007.
- LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**- [2 ed]. - Rio de Janeiro: E.P.U.,2013.
- LOPES, Antonio de Lisboa Lustosa; PERTILE, Cassiano Alberto. **O método ver-julgar- agir: genealogia e sua relação com a teologia da libertação.** Razão e Fé | Volume 22 | Número 2 | 2020
- MELO, André de Oliveira. **Pedagogia da Alternância no Amazonas: uma práxis dos movimentos sociais da floresta e das águas.** 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6211>> Acesso em 02 de nov. de 2022.
- NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2014.



REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E OS MULTILETRAMENTOS: PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário⁷

Andrea Sebastiana Rosário Cavalcante Machado⁸

E-mail: (sirleielisiario@gmail.com)

GT 2: (Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano)

Resumo

A Pedagogia dos Multiletramentos estuda o envolvimento dos sujeitos nas diversas práticas multiculturais, em meio a uma cultura globalizada marcada pela diversidade de textos associados ou não às tecnologias digitais e à multimídia, por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM) propõem a atuação dos estudantes em diferentes práticas socioculturais e isso perpassa pelo uso de múltiplas linguagens. Para tal, o objetivo deste estudo é analisar as proposições sobre a Pedagogia dos Multiletramentos previstas para o desenvolvimento curricular de língua portuguesa no RCA-EM. Foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa, alicerçada no paradigma interpretativista, para a qual foi adotado o método de pesquisa documental do RCA-EM, da área de linguagens. Realizou-se um levantamento dos verbetes letramentos, novos letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos, multimodalidade, multissemioses, cultura digital e múltiplas culturas. Em seguida, analisou-se os conceitos e os discursos sobre esses termos, bem como os possíveis encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento dessa pedagogia no ensino de língua portuguesa. Detectou-se que o RCA-EM contempla tanto os multiletramentos quanto gêneros da cultura digital, evidenciados por uma ocorrência significativa desses termos no documento, bem como indícios de encaminhamentos teórico-metodológicos. Assim, fica claro que o referencial analisado está alinhado aos multiletramentos e, apesar de contemplar alguns encaminhamentos teórico-metodológicos, observa-se a necessidade de maiores encaminhamentos metodológicos assim como a oferta de formação continuada aos professores para a concretização curricular dessa pedagogia em sala de aula.

Palavras-chave: Multiletramentos; Currículo; Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC), houve mudanças significativas nos processos de comunicação e nas manifestações linguísticas,

⁷ Doutoranda em Educação (UFAM), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA), Licenciada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas (ULBRA).

⁸ Doutoranda em Educação (UFAM), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI), Especialista em Supervisão Escolar (UCAM), Graduada em Pedagogia (UFAM).



isto é, houve a ampliação e a modificação dos letramentos, tornando-os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019).

Ou seja, na contemporaneidade, não é mais suficiente fazer usos da leitura e da escrita, pois, os textos são multissemióticos e se misturam a outros artefatos, a exemplo de imagens estáticas e em movimento, música, sons, vídeos, construindo novos sentidos (ROJO; MOURA, 2019; KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2021).

Por isso, são necessários novos procedimentos, novas capacidades de leitura, novas práticas de compreensão e produção desses textos multimodais ou multissemióticos, alinhados às tecnologias digitais ou não (CAZDEN *et al.*, 2021).

Dito isso, a Pedagogia dos Multiletramentos refere-se tanto às múltiplas culturas quanto às múltiplas linguagens, contemplando não só os letramentos – usos sociais da leitura e da escrita, mas também os modos de representação para além dos aspectos linguísticos (ROJO, 2017; CAZDEN *et al.*, 2021).

Em vista desse novo cenário, o *New London Group*⁹ argumenta que a escola possui papel crucial na vida dos estudantes porque ela fornece acesso ao mundo do trabalho, auxilia na formação cidadã, dá subsídios aos discursos e à atuação em atividades na comunidade (CAZDEN *et al.*, 2021).

Por isso, tanto a BNCC quanto o RCA contemplam nos currículos as diversas práticas multiletradas, de maneira a auxiliar na formação de estudantes para os usuários, que, para além da compreensão, sejam leitores e produtores críticos de sentidos (ROJO, 2019).

Nessa perspectiva, o currículo deve estabelecer uma conexão, um diálogo entre as questões sociais, seus agentes, elementos técnicos, alunos e professores, ou seja, o currículo deve considerar a identidade da escola e as complexidades socioculturais relacionadas ao cotidiano dos estudantes (SACRISTAN, 2017).

Sob a ótica de Pacheco (2005), a implementação do currículo deve ser um ato conjugado entre a intenção socioeducativa (currículo prescrito) e os intervenientes, isto é, a realidade contextual do projeto educativo, que perpassa pelo protagonismo docente.

⁹ Coautores do Manifesto Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais - Courtney Cadzen, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Neste estudo, utiliza-se a tradução do Manifesto organizado por Ribeiro e Corrêa (2021).



Posto isso, adota-se neste estudo a seguinte questão norteadora “quais as proposições desse documento para o desenvolvimento curricular de língua portuguesa no ensino médio?”

Este estudo justifica-se pela necessidade tanto de discussão sobre as recentes reformas curriculares – a partir da aprovação da BNCC e do RCA, quanto de entendimento das proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa.

Do mesmo modo, ao evidenciar essas proposições, é possível auxiliar a compreensão dos atores envolvidos na implementação do currículo de modo a facilitar o desenvolvimento curricular de língua portuguesa nas escolas amazonenses.

Frisa-se ainda que o processo formativo dos atores educacionais, ofertado pelas Instituições de Ensino Superior do Amazonas, a exemplo do PPGE-UFAM¹⁰, tem proporcionado uma formação continuada aos sujeitos amazônicos, permitindo não só a reflexão sobre os processos formativos dos sujeitos, mas também a busca por outras formas de compreensão, proposição e implementação de reformas educacionais.

Portanto, esta pesquisa objetiva analisar as proposições sobre a Pedagogia dos Multiletramentos previstas para o desenvolvimento curricular de língua portuguesa no Referencial Curricular Amazonense de ensino médio.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa está alicerçada na ontologia idealista por considerar a interação sujeito-objeto, visto que ela é resultante de uma construção social, na qual se considera as características do objeto e a compreensão subjetiva dos sujeitos em relação a ele (SACCOL, 2009, p. 2; 268).

Para tal, este estudo adotou a epistemologia construtivista, cujos significados são construídos por meio dos processos de interação social e da intersubjetividade. Assim, optou-se pelo paradigma interpretativista, pois, a compreensão das relações sociais pressupõe-se um “mergulho” na realidade onde os processos são gerados (PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

¹⁰ Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.



Nesse sentido, a pesquisa interpretativista permite ao homem atribuir significado ao mundo social, possibilitando a consideração do ponto de vista tanto dos participantes da sociedade investigada quanto daquele que investiga (MOITA-LOPES, 2006).

Este estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido por meio do método pesquisa documental, visto que essa técnica permite ao pesquisador selecionar e buscar documentos, de acordo com o objeto do estudo o problema de pesquisa com o qual se pretende dialogar (GIL, 2014).

Diante disso, adotou-se os documentos institucionais, a saber: BNCC, RCA-EM, Leis, Portarias, Resoluções, Relatórios, entre outros. Para tal, foi feita uma análise documental sobre a Pedagogia dos Multiletramentos prevista para o desenvolvimento curricular de língua portuguesa (LP) no RCA-EM.

2.1 Descrição do corpus de pesquisa: o RCA-EM

O objeto de investigação desta pesquisa foi a versão aprovada do RCA-EM cuja elaboração foi feita pela equipe ProBNCC¹¹, contando com redatores selecionados por meio de processo seletivo simplificado (AMAZONAS, 2019).

Trata-se do currículo oficial do território amazonense, contendo as competências, habilidades e objetos de conhecimento a serem desenvolvidos ao longo do ensino médio, aprovado pela Resolução n. 085/2021, a ser implementado pelas redes pública e privada (AMAZONAS, 2021b).

Este estudo tem como foco o componente Língua Portuguesa (LP), que integra a área de linguagens e suas tecnologias. Assim, a preocupação concentra-se na análise das proposições da pedagogia dos multiletramentos para o ensino de LP no ensino médio.

2.2 Geração de dados

Com o intuito de discutir quais as propostas do RCA-EM, inicialmente, realizou-se a conceituação do termo multiletramentos e das teorias curriculares, a partir do aporte teórico.

Em seguida, verificou-se no RCA-EM a ocorrência dos verbetes – letramentos, novos letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos, multimodalidade,

¹¹ Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.



multissemioses, cultura digital, múltiplas culturas, múltiplas linguagens. Por fim, investigou-se a presença dos encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento curricular de LP, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos.

2.3 Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos de análise foram alicerçados na teoria interpretativista, com base nos fios discursivos que tecem as proposições do Referencial, pois a linguagem é determinante para a compreensão do fato social (MOITA-LOPES, 1994).

Além disso, no paradigma interpretativista, as reflexões foram apoiadas nos postulados teóricos sobre os multiletramentos e as teorias de currículo, com análise nas seguintes categorias: multiletramentos e teorias curriculares; currículo prescrito e encaminhamentos metodológicos (YIN, 2015).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo é analisar as proposições sobre a Pedagogia dos Multiletramentos previstas para o desenvolvimento curricular de língua portuguesa no Referencial Curricular Amazonense de ensino médio.

Dito isso, parte-se dos pressupostos de Brian Street (2014), ao afirmar que letramentos – no plural – remete ao conjunto de práticas sociais que usam a escrita, sejam eles valorizados ou não, locais, globais, nos diversos contextos sociais (ROJO; MOURA, 2019).

Assim, os letramentos precisam ser trabalhados na escola, pois, letrar é propor atividades de leitura, escrita e produção de texto, ou seja, eventos de letramento que envolvam o trabalho com textos escritos (ROJO; MOURA, 2019).

Segundo Street (2014), as práticas letradas são determinadas pelos contextos socioculturais, assim, seus usos e significados são situados e socioculturalmente definidos. Para tanto, os postulados de Street (2014) argumentam em favor de um letramento ideológico, no qual as práticas letradas são múltiplas e reconhecem as relações de poder e ideológicas nelas estabelecidas.

Daí, a necessidade de que no ensino de LP sejam privilegiados não só o letramento autônomo, mas também o letramento ideológico enquanto prática social (STREET, 2014; ROJO; MOURA, 2019).

Dito isso, a BNCC propõe um ensino LP que contemple tanto os letramentos quanto os multiletramentos, na tentativa de superar um ensino unilateralmente de modelo autônomo e, inaugurando, um ensino alinhado às diversas linguagens da contemporaneidade (BRASIL, 2018; ROJO; MOURA, 2019).

Assim, buscou-se analisar no RCA-EM os verbetes que remetem a ideia multiletramentos, obtendo-se os resultados descritos no Quadro 1:

Quadro 1: Verbetes relacionados aos multiletramentos e às tecnologias no RCA-EM

Verbetes	Ocorrências
Letramentos	5
Cultura Digital	12
Letramentos Múltiplos	3
Multiletramentos	7
Multimodalidade	1
Múltiplas Culturas	1
Múltiplas Linguagens	4
Multissemioses	2
Novos Letramentos	5

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1 evidencia-se que o termo multiletramentos é mencionado no RCA-EM em 07 (sete) ocorrências. Já, o termo Cultura Digital aparece 12 (doze) vezes, demonstrando que esses são os termos de maior recorrência no referencial.

Por sua vez, os termos Letramentos (5), Novos Letramentos (5), Múltiplas Linguagens (4), Letramentos Múltiplos (3) são termos que aparecem de maneira mediana. Por fim, os termos com menor recorrência são Multissemioses (2), Multimodalidade (1) e Múltiplas Culturas (1).

Tais ocorrências demonstram uma preocupação em contemplar os letramentos e seus derivados no RCA-EM, de maneira que o ensino de LP considere tanto as culturas locais quanto as diversas linguagens da cultura digital.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



É importante salientar que a Pedagogia dos Multiletramentos adota a ideia de design, remetendo a qualquer atividade semiótica, que compreenda a produção e o consumo de textos, sempre em um processo vivo e dinâmico (ROJO; MOURA, 2019).

E, os multiletramentos alicerçam-se nos seguintes eixos pedagógicos:

Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos e estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; *Instrução Aberta*, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do Design; *Enquadramento Crítico*, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentido; e a *Prática Transformada*, na qual os alunos, como produtores de sentido, tornam-se Designers de futuros sociais (CAZDEN, *et al.*, 2021, p. 20).

A partir desses eixos pedagógicos, apresenta-se o RCA-EM propõe que:

[...] a área de Linguagens pauta a prática linguística, a partir dos novos letramentos e dos multiletramentos, somando-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação plena do estudante (AMAZONAS, 2021a, p. 34).

[...] o componente de Língua Portuguesa no ensino médio dá ênfase às práticas de linguagem em circulação na sociedade, por meio dos diversos gêneros discursivos, dos novos letramentos, dos multiletramentos e das Tecnologias TDIC, que auxiliam na consolidação e no aprofundamento da leitura, da produção de texto e da análise das linguagens [...] (AMAZONAS, 2021a, p. 50).

Nesse excerto fica evidente que o foco da área de linguagens é a formação dos estudantes para atuarem nas diversas práticas socioculturais, para isso, contempla a prática linguística pautada nos novos e (multi)letramentos (BRASIL, 2018; AMAZONAS, 2021).

Diante disso, pode-se afirmar que o referencial propõe um ensino voltado às múltiplas culturas e linguagens, interrelacionando os propósitos do ensino com a pedagogia dos multiletramentos, conforme preceitua a BNCC.

Assim, a intenção do componente LP é desenvolver um ensino, a partir das práticas situadas, ou seja, práticas de linguagem fundamentadas nos estilos de vida e culturas dos estudantes.

Além disso, o RCA-EM propõe o desenvolvimento de práticas de linguagem organizadas em campos de atuação: da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático, da vida pública e artístico-literário (AMAZONAS, 2021a).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Tanto na área de linguagens quanto nas proposições de LP esses campos enfatizam as práticas sociais de uso das linguagens, focalizando as habilidades a partir das práticas “constituídas por gêneros dos discursos e contextualizadas pelas esferas de atividade humana” (ROJO, 2014; BARBOSA; ROJO, 2019, p. 277).

Isso quer dizer que as habilidades a serem desenvolvidas devem relacionar-se com as práticas situadas, ou seja, devem contemplar todos os gêneros discursivos que funcionam em situações concretas de uso da linguagem (BARBOSA; ROJO, 2015; BARBOSA; ROJO, 2019).

Diante disso, apresenta-se no Quadro 2 um recorte de objetos de conhecimento específicos de LP, que remetem à pedagogia dos multiletramentos e à cultura digital:

Quadro 2: Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa no RCA-EM

Campos de Atuação	Objetos de Conhecimento de LP	Detalhamento do Objeto no RCA	Gêneros discursivos
Todos os Campos de atuação	Estratégias de produções textuais: planejamento de produção de textos [...].	Planejamento e roteirização de produções textuais diversas [...]. Produção áudio e audiovisual.	Vlog, videoclipe, videominuto, documentário, narrativas multimídia e transmídia, podcast, <i>playlist</i> comentadas.
Campo jornalístico-midiático	A interatividade na publicidade e o marketing digital: Leitura e escrita de textos (orais, escritos e multissemióticos). Análise linguística/semiótica de textos publicitários. Recursos linguísticos e multissemióticos [...].	Criação e desenvolvimento de Plataformas Digitais educativas, para que o educando compreenda o poder desta ferramenta e entenda que a publicidade contemporânea permite produzir e receber conteúdos em tempo real [...].	<i>Digiadvergame</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras, peças publicitárias - cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.
Campo artístico-literário	Produção de textos verbais e multimodais: paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc. Usos de recursos linguísticos e semióticos.	Produção de diferentes gêneros e mídias, utilizando recursos textuais e expressivos do âmbito artístico e literário, estabelecendo diálogo e crítica, criativa, ética e solidária, nas linguagens verbal, não-verbal [...].	Paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> , etc.

Fonte: Elaboração própria, com base em AMAZONAS, 2021a.



No Quadro 2, observa-se que o RCA-EM contempla uma diversidade de gêneros discursivos contemporâneos, a exemplo de memes, fanfics, fanzine, e-zine, vlogs, *playlists* comentadas, fanvídeo, gameplay, podcasts, vídeo-minuto, entre outros.

Apesar de o RCA-EM apresentar uma variedade de gêneros discursivos contemporâneos, há desafios para a concretização do currículo. O primeiro deles perpassa pela necessidade de compreensão desses novos gêneros; ao passo que o segundo, remete à formação continuada para que os professores concretizem essas práticas em sala de aula.

De outro prisma, ainda que o RCA-EM contemple o detalhamento dos objetos de conhecimento, dando indícios do que deve ser proposto nas aulas de LP, nota-se a ausência de indicações teórico-metodológicas, que norteiem o planejamento docente.

Além disso, para a concretização dos multiletramentos, são necessárias condições de acesso às TDICs. Então, a instituição de políticas públicas voltadas às TDICs é condição essencial para que docentes e estudantes tenham contato com um ensino capaz de formar produzíveis (ROJO; MOURA, 2019).

De igual modo, é essencial que haja um processo de didatização desses gêneros articulados às tecnologias e aos novos multiletramentos, considerando também as culturas locais – amazônicas – e as culturas juvenis (BARBOSA, 2021).

CONSIDERAÇÕES

O objetivo do presente estudo foi analisar as proposições sobre a Pedagogia dos Multiletramentos previstas para o desenvolvimento curricular de língua portuguesa no Referencial Curricular Amazonense de ensino médio.

A partir da análise empreendida, ficou evidente que o RCA-EM apresenta as proposições voltadas aos multiletramentos articulados à cultura digital. Observa-se nesse documento um foco às diversidades culturais e linguísticas, conectando, assim, as realidades dos estudantes amazônicos ao currículo escolar.

Dito isso, evidenciou-se também a necessidade de um encaminhamento teórico-metodológico dos multiletramentos, além da didatização dos gêneros discursivos com o fito da concretização dessa pedagogia na escola.



Além disso, a formação continuada dos professores sobre os multiletramentos, gêneros discursivos e tecnologias é condição *sine qua nom* para a implementação desse novo currículo.

Em síntese, apesar de o RCA-EM contemplar os multiletramentos, são necessários maiores encaminhamentos teórico-metodológicos, a criação de políticas públicas que garantam acesso de professores e estudantes às TDIC e a oferta de formação continuada aos professores, que apoiem a prática docente na implementação do currículo.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Edital n. 02/2019-SEDUC, de 15 de abril de 2019. Processo Seletivo Simplificado de bolsistas para atuarem na implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Diário Oficial do Estado**. Manaus: 2019.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense** - Etapa Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação. Amazonas: 2021a.

AMAZONAS. Resolução Ad Referendum n. 085, de 21 de julho de 2021. Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as instituições públicas e privadas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Conselho Estadual de Educação. Amazonas: 2021b.

BARBOSA, J. P. **Dos letramentos aos multiletramentos**. Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação no Instituto de Linguagens (IEL/UNICAMP), 2021.

BARBOSA, J. P. **As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC**. Escrevendo o futuro. 2020. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2648/as-praticas-de-linguagem-contemporaneas-e-a-bncc>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Editora Pontes, 2019, p. 273-301.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Casos** - Fundamentação Científica subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório. Brasília: Editora Atlas, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares para a compreensão crítica da educação**. 1. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2005.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Psicologia em estudo, Maringá, v. 24, n. 43536, p. 1-14, 2019.

ROJO, R. H. Esferas ou campos de atividade humana – Verbete. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA-VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte/MG: CEALE/FaE, 2014, p. 108-109.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, mai./ago. 2009.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SOARES, D. M. de C.; ROSA, A. A. C. A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de língua portuguesa e os multiletramentos. **Revista do SELL**, v. 7, n. 2, p. 1-22, 2017.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

XX SEINPE



PROJETO TRILHAS DO SABER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado¹²

Fabiane Maia Garcia¹³

Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário¹⁴

andreacavallcante@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

RESUMO

O relato ora apresentado é fruto da experiência das autoras como membro da equipe de coordenação do Projeto Trilhas do Saber realizado em dez (10) municípios do Estado do Amazonas. O Projeto Trilhas do Saber atende os trabalhadores (as) da educação (gestor escolar, secretário escolar, pedagogos ou professores de apoio, professores, merendeiros, administrativos, vigias e auxiliares de biblioteca) por meio de palestras, rodas de conversa, minicursos e oficinas, a fim possibilitar momentos de reflexão sobre sua atuação profissional de forma eficiente e eficaz. Trata-se de um projeto prioritário Governamental, visando atender 62 municípios com formação continuada a todos os profissionais de educação da rede estadual e municipal de ensino. Pretende-se com esse trabalho socializar a experiência das autoras como coordenação e suporte pedagógico da formação. Destacamos a relevância da formação continuada como fator preponderante, visto que, o momento requer profissionais proativos e capazes de se reinventar. Os dados coletados por meio de relatório e vivência das autoras nesse processo de formação apontam para a importância da formação continuada como uma oportunidade de aperfeiçoamento da equipe gestora, docentes e não docentes, promovendo momentos de reflexão e nova concepção sobre sua atuação na escola.

Palavras-chave: Educação; Formação Continuada; Reflexão da Prática.

INTRODUÇÃO

O Projeto Trilhas do Saber foi instituído no âmbito do Poder Executivo Estadual através do Decreto nº 44.352, de 11 de agosto de 2021, com a finalidade de conceder formação continuada *in loco* aos trabalhadores da educação do interior do Estado do Amazonas. Esse projeto foi implementado para apoiar os professores e equipe escolar no cenário de retorno às atividades presenciais, após o período crítico de isolamento social causado pela pandemia do novo Coronavírus, bem como proporcionar aos servidores da

¹² Doutoranda em Educação (UFAM-2022), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF-2016), Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI-2013). Especialista em Supervisão Escolar (UCAM-2009). Graduada em Pedagogia (UFAM-2003).

¹³ Doutora em Educação pela Universidade de Minho – Portugal (2015), Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM-2005), Graduada em Pedagogia (UFAM-1995).

¹⁴ Doutoranda em Educação (UFAM-2022), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA), Licenciada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas (ULBRA).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



rede estadual e municipal de ensino momentos formativos em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE).

Nesse contexto, no qual as políticas públicas caminham no sentido de atender demandas em prol da qualidade em educação, o compromisso daqueles que pensam e fazem educação se delinea entre múltiplas frentes que operam simultaneamente em nosso país.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se fator preponderante, visto que, o momento requer professores proativos e capazes de se reinventar. O mundo contemporâneo está marcado por avanços, transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações provocam mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, afetando, também a dinâmica das escolas e o exercício profissional da docência (LIBÂNEO, 2011).

Dessa feita, o cenário educacional requer novas práticas de ensino fomentando reflexão contínua da prática pedagógica. É nesse cenário de mudança que a formação continuada se torna um instrumento necessário à atuação dos profissionais que dão vida a escola.

De igual modo, a formação continuada tende a possibilitar momentos de troca de experiências, reflexão da prática e apropriação de novas formas de ensinar e aprender. Essa nova dinâmica educacional requer um professor mais autônomo, proativo e consciente do seu papel na sociedade.

Diante disso, o novo professor precisa ajustar sua didática à realidade contemporânea, visando contribuir para a formação do sujeito pensante, autônomo, criativo e atuante no seu meio social. É nesse contexto que a formação continuada se torna um instrumento necessário a atuação docente, com objetivo de fomentar reflexão e inovação da prática pedagógica.

Seguindo esse viés, o Projeto Trilhas do Saber apresenta um desenho de formação continuada para todos os profissionais da educação, com intuito de possibilitar reflexão da prática apoiado na tríade da ação-reflexão-ação (BRASIL, 1998).



2 DESVENDANDO O PROJETO TRILHAS DO SABER

O Projeto Trilhas do Saber apresenta uma estrutura pedagógica com ações formativas diversificadas permitindo aos cursistas escolherem a trilha formativa que desejam participar. Destaca-se que, a metodologia utilizada para as ações formativas foi planejada para fomentar a reflexão da prática dos profissionais da educação. O projeto conta com uma carga horária de 14h assim distribuída: (i) Palestra Magna (2h); Roda de Conversa (2h); Minicurso (3h); Oficina (4h); e Socialização de Atividades Práticas (3h) (AMAZONAS, 2021b).

A Palestra Magna se configura como a primeira atividade que compõe o percurso formativo do projeto com carga horária de 2h, ocorreu de forma presencial mediada por tecnologia, transmitida a todos os municípios por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas/CEMEAM. A palestra teve como temática “Construindo a Educação dos Estudantes do século XXI” e, como palestrante a Professora Lilian Bacich.

De forma presencial, nos municípios, as atividades formativas iniciam com a cerimônia de abertura, contando com a presença de autoridades da rede estadual e municipal de ensino e os profissionais da educação. Na ocasião, o projeto é apresentado a todos os participantes, seguido da palestra de abertura com temáticas diversificadas. O quadro 1 demonstra as temáticas trabalhadas nos municípios no ano de 2021.

Quadro 1: Tema das Palestras de Abertura nos Municípios

Os desafios da educação na contemporaneidade
A BNCC no chão da Escola
Adolescência e Juventude na Escola
Construindo uma educação que faz sentido
As tecnologias digitais e os estudantes do século XXI: possibilidades e desafios
A educação necessária para o mundo de hoje: que mundo e que pessoas estamos construindo?

Fonte: Elaboração própria com base em AMAZONAS, 2021b.

O percurso formativo inicia pela Roda de Conversa, com temáticas direcionadas de acordo com a função do público atendido, visto que o projeto atende aos profissionais que compõe a equipe gestora, docentes e não docentes.



Em continuidade à proposta formativa, os cursistas passam para a atividade do minicurso, o qual consiste na apresentação conceitual sobre a temática estudada, para, posteriormente participarem das atividades a serem desenvolvidas na oficina.

Na oficina, é oportunizado aos cursistas atividades práticas, denominadas “mão na massa”, ocasião na qual são colocados em prática as abordagens conceituais trabalhadas no minicurso.

Para finalizar o percurso formativo, as atividades práticas são socializadas, ou seja, nessa atividade que os cursistas interagem e socializam a prática pedagógica, possibilitando espaço de troca de experiências vivenciadas pelos cursistas durante o percurso formativo.

3 PAPEL DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO E APOIO AO PROJETO

Considerando a importância da equipe de coordenação e apoio a realização do projeto nos municípios, destacamos algumas atividades consideradas fundamentais para o êxito da formação.

Vale destacar que, o primeiro contato com os municípios é feito por meio de reuniões com os Coordenadores Regionais de Educação dos municípios, sob responsabilidade da Coordenação de Projetos de Formação e Gerência de Formação Profissional, por meio do *Google Meet*.

Nos municípios, a equipe de coordenação realiza a reunião de alinhamento com os formadores, prepara a escola para receber os cursistas. No primeiro dia, as atividades formativas iniciam com a cerimônia e palestra de abertura do projeto, com a carga horária de 2h, e conduzida por um palestrante contratado, que desenvolve a temática previamente definida pela diretoria do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN).

Após a Cerimônia de Abertura, os cursistas são deslocados para as salas de aula e orientados pela equipe de coordenação e apoio do município. Nesse primeiro dia, o percurso formativo é composto por uma roda de conversa e minicurso, com carga horária subdividida nos dois turnos.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Dando continuidade ao percurso formativo, no segundo dia ocorre a oficina e a socialização das atividades práticas. A equipe de coordenação da todo suporte pedagógico aos formadores, além de conduzir o processo de análise de frequência de todos os cursistas para a emissão do certificado, ou declaração de participação. No entanto, como requisito para certificação o cursista precisa obter 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

Além disso, a coordenação viabiliza a elaboração dos certificados e declarações que são entregues no final da formação. Por fim, além das ações organizacionais, a coordenação é responsável pelos registros formais – Ata, Registros fotográficos, Formulário de Avaliação dos cursistas e Relatório do Formador – da realização do projeto no município

Destarte, o Projeto Trilhas do Saber ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC), por meio do Centro de Formação Padre José Anchieta (CEPAN), viabiliza formação continuada *in loco* aos trabalhadores da educação do interior do Estado do Amazonas.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente relato descreve a experiência das autoras como membro da equipe de coordenação do Projeto Trilhas do Saber realizado em quatorze (14) municípios do Amazonas no ano de 2021 e suas contribuições para a eficácia do processo de formação.

Para isso, optamos pela pesquisa documental, a partir da qual apresentamos o projeto Trilhas do Saber, criado por meio de Decreto Estadual, integrando os projetos prioritários governamentais.

Foi feito também uma descrição da proposta metodológica, bem como o papel da coordenação e da equipe de apoio na organização do Projeto. Por fim, foi realizada uma leitura atenta aos Relatórios e outros documentos institucionais, que auxiliaram na organização dos resultados, os quais são fundamentados nos aportes teóricos que discutem a formação continuada.

Destaca-se que é tempo de construir a formação de professores sobre novas bases, visando teorizar as práticas e praticar as teorias. Nesse sentido, repensar a prática



pedagógica se torna uma necessidade constante, uma vez que os avanços tecnológicos fornecem subsídios para a inovação do trabalho docente.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação brasileira vem passando por processos de mudança levando a escola a se adequar à nova realidade. Esse cenário de mudanças exige profissionais cada vez mais qualificados que atendam as demandas da atualidade.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada de professores é entendida como “uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade” (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

De acordo com o autor, o trabalho docente requer um constante processo de formação, considerando a necessidade de alinhar a teoria e prática tendo em vista a promoção de um ensino voltado para a formação do ser proativo, crítico e reflexivo. Assim, o Projeto Trilhas do Saber, ao atender os trabalhadores (as) da educação (gestor escolar, secretário escolar, pedagogos ou professores de apoio, professores, merendeiros, administrativos, vigias e auxiliares de biblioteca), possibilita momentos de reflexão sobre a atuação desses profissionais, auxiliando no repensar da práxis pedagógica.

No ano de 2021, o projeto apresentou a proposta de atendimento a 24 municípios, no período de agosto de 2021 a julho de 2022. Entretanto, por conta dos desafios logísticos de deslocamento, houve o atendimento a 6.184 (seis mil, cento e oitenta e quatro) trabalhadores da educação das redes estadual e municipal, em 14 municípios do estado. Os resultados apresentam um número significativo de cursistas que concluíram a formação do Projeto Trilhas do Saber.

Nesse viés, as formações continuadas tornaram-se instrumentos valiosos na busca da eficácia do processo educacional. Entendemos que a formação inicial deixa algumas lacunas no desenvolvimento da função, pois os novos desafios contemporâneos fomentam a necessidade de um contínuo processo formativo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Diante disso, faz-se necessário realizar um trabalho que atenda aos anseios dos estudantes e responda às demandas da sociedade, por isso a formação continuada tem sido fundamental para o aprimoramento do fazer pedagógico do professor. Nessa perspectiva, Gatti (2009), elucida que:

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais (GATTI, 2009, p. 226).

Em vista dessa realidade, a formação docente é uma necessidade dos professores, visto que esse novo contexto demanda uma postura mais dialógica, na qual professores e alunos aprendem.

Isso impacta o trabalho docente, uma vez que a pedagogia tradicional tem permeado muitas escolas brasileiras, fruto de uma formação inicial distante da realidade escolar. Com base nas reflexões de Nóvoa (1995), depreende-se que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Seguindo essa linha de raciocínio, Gatti (2009) aponta a expectativa para a concepção de novos modelos de formação continuada, apontando encaminhamentos para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente, possibilitando a construção de novos conhecimentos que permitam desenvolver iniciativas para enfrentar os desafios impostos na docência.

Quanto a esse aspecto, reitera-se que “[o] desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente” (NOVÓA, 1992, p. 14).

Assim, ressalta-se a importância da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica do professor, bem como a indicação de um processo formativo capaz formar professores crítico-reflexivos que atuem nas realidades nas quais estão inseridos.



Cabe mencionar que, o Projeto Trilhas do Saber possibilita formação continuada a equipe gestora, aos docentes e não docentes, uma vez que o trabalho colaborativo potencializa o fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste relato foi socializar a experiência das autoras como coordenação e suporte pedagógico da formação, ao longo do Projeto Trilhas do Saber, conduzido pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, por meio do Centro de Formação Padre José de Anchieta (CEPAN).

A partir dos dados apresentados, evidenciou-se um resultado satisfatório ao processo formativo ofertado pela rede estadual de educação, o que ocasionou a inserção de outras temáticas a serem abordadas no Projeto Trilhas, na edição 2022.

Os dados coletados por meio de relatório e vivência das autoras apontam para a importância da formação como uma oportunidade de aperfeiçoamento da equipe gestora, docentes e não docentes, promovendo momentos de reflexão e nova concepção sobre sua atuação na escola. Cabe destacar que, durante a formação é notória a satisfação dos cursistas, uma vez que a formação possibilita momentos valiosos de troca de experiência e novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Decreto n. 44.352, de 11 de agosto de 2021. **Diário Oficial do Estado**. Amazonas, 2021a.

AMAZONAS. Projeto Trilhas do Saber. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Amazonas, 2021b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 de set de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impactos e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissionais docente**. São Paulo. Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. (Org). A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34.

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

XX SEINPE



PRECONCEITO CULTURAL NA REGIÃO NORTE E NORDESTE: CUIDADOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA

Margeylson Ribeiro da Graça¹⁵

E-mail: margeylson@ifba.edu.br

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

A tecnologia se apresenta como uma ferramenta que permite a melhoria de vários processos. Desta forma, pouco se debate sobre os efeitos adversos do seu uso. O objetivo deste artigo é apresentar alguns desses efeitos e como a tecnologia pode servir de via para manutenção do preconceito contra pessoas da região norte do país. Com isso, apresenta-se as mazelas que a tecnologia causa e sua relação com este tipo de preconceito que usa, principalmente, a internet para se disseminar. Uma pesquisa realizada com 1409 agentes da educação mostrou como praticamente nenhum desses indivíduos conhece algum desses efeitos relacionados ao preconceito e isto pode servir para manutenção do preconceito por permitir o uso acrítico da tecnologia na sala de aula.

Palavras-chave: Cultura; Preconceito; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A tecnologia permeia espaços de uma forma inimaginável há algumas gerações. A perspectiva central proposta por ela é a de trazer benefícios para a área em questão de forma a otimizar os processos. Se aplicarmos o olhar sobre a área da educação, tínhamos, há até pouco tempo, foco exclusivo da pesquisa em grandes salas com volumes e mais volumes de livros e um acesso dificultado ao que se produzia de novo, devido, principalmente, a barreiras geográficas.

O vencimento dessas barreiras permitiu que, com poucos minutos à frente de uma ferramenta digital (computador, smartphone, ou outro no mesmo sentido) que alcançássemos artigos recém produzidos, podendo o interessado ter acesso a material inédito em poucos momentos após sua divulgação.

Da mesma forma que na educação, os benefícios trazidos pela tecnologia são ressaltados em qualquer outra área, como a melhoria de processos cirúrgicos, otimização

¹⁵ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Doutorando em Educação.



do tempo de processos industriais, melhoria de produções com foco no desperdício e tantos outros exemplos que não cabem exemplificar neste.

Há quem cogite a ideia de a tecnologia funcionar como um medicamento para combater processos ultrapassados e que não seria possível sem esta. Entretanto, na mesma linha de raciocínio da medicação, há reações adversas que podem inferir nas pessoas problemas sérios a curto, médio e longo prazo.

Partindo deste pressuposto, o objetivo deste trabalho é ressaltar alguns destes efeitos adversos que a tecnologia traz para o usuário, com foco no discente, e como esses efeitos podem permitir que haja uma manutenção cíclica do preconceito cultural com Norte e o Nordeste se não for exercido um pensamento crítico sobre seu uso. Como objetivos específicos, temos; a) apresentar algumas reações adversas do uso indiscriminado da tecnologia; b) discutir sobre o impacto do preconceito cultural disseminado através de plataformas digitais; e c) mostrar como o uso acrítico de plataformas digitais, com a desculpa da modernização da educação, pode colaborar para a inserção do discente em um cenário de preconceito cultural.

As regiões Norte e Nordeste do Brasil são vítimas de preconceito em outras partes do país com características disfarçadas, por estes, como humor. Com a popularização das redes sociais, o suposto humor se espalha como fonte de entretenimento nos ditos memes e este é a porta para diversos ataques a características, localidades, culturas ou outros que possam servir de combustível para esse pseudo-crítico. Desta forma, usar a tecnologia em sala, sem um devido planejamento de como, por quê e por quanto tempo, pode colaborar para o surgimento de questões físicas e psicológicas no aluno, fazendo com que este caia num ciclo que pode ser drasticamente prejudicial a curto, médio e longo prazo.

Para desenvolvimento deste foi utilizado a pesquisa bibliográfica para fornecer o arcabouço teórico que fundamenta o texto, partindo da visão de Boccato (2006), que propõe a solução de problemas utilizando material previamente analisado, discutido e publicado. Utiliza-se também o resultado de uma pesquisa feita com 1409 agentes da educação do estado da Bahia sobre o conhecimento destes a respeito das mazelas que a tecnologia pode causar, traçando uma relação entre o conhecimento dos termos de uso de ferramentas digitais usadas por estes agentes e a questão do preconceito.



REAÇÕES ADVERSAS DA TECNOLOGIA

Ao longo do ano de 2020 se instaurou no Brasil a pandemia de COVID-19, fechando as portas de comércios, indústrias e escolas. A solução encontrada por diversas pessoas e empresas foi aderir à tecnologia para não interromper as suas atividades o que permitiu que diversos empreendimentos pudessem manter uma rotatividade financeira, sendo salvos do fechamento neste período (FGV, 2022; MEIRELES, 2022).

Dentro do histórico da pandemia, a educação também foi forçada a interromper suas atividades e planejar um retorno mediado pela tecnologia a fim de continuar com o processo de ensino aprendizagem (MUCAVELE, 2020), bem como não permitir que os discentes, principalmente os mais novos, sofressem ainda mais com o atraso na esfera educacional.

Surgindo como salvadora neste processo complexo na história da humanidade, a tecnologia é vista, muitas vezes, como exclusivamente benéfica nos campos onde adentra. Diante das vantagens inegáveis que são apresentadas, observa-se nas pessoas um conjunto de intempéries que não são explicitados na hora de aderir aos recursos digitais.

Uma pequena lista de problemas causados pela tecnologia

O primeiro ponto trata-se da qualidade do sono. O ato de dormir é importante para os seres humanos por sua influência na energia, memória, visão, regulação de temperatura (REIMÃO, 1996), metabolismo do cérebro (FERRARA; DE GENNARO, 2001), cicatrização da pele, câncer (LORIA, 2018) e influência sobre o nosso DNA (MÖLLER-LEVET et al, 2013). A tela dos aparelhos digitais é composta por diversas micro luzes (leds) as quais influenciam no nosso ciclo circadiano e na produção de melatonina, o hormônio do sono (HARVARD, 2020).

O segundo ponto está relacionado a questão do vício. Utilizar o celular expõe a pessoa às mais diversas culturas e cria uma sensação de que ela precisa fazer parte daquele grupo ou ter as mesmas coisas para conseguir alcançar algum nível de felicidade, embasada pelo sentimento de pertencimento. Neste ponto, o indivíduo entra em ciclo criado propositalmente para que ele se sinta frustrado com o que vê e consuma mais, tanto da plataforma, como uma rede social, ou dos produtos mostrados ali, como propaganda.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Um terceiro ponto entra em questões sociais mais profundas. A internet permite que as pessoas tenham contato com outras das mais variadas culturas e isso pode apresentar alguns riscos. Como exemplo podemos apresentar que a Internet facilita a ação de pedófilos (G1, 2016), facilita o acesso a pornografia pelo público mais jovem (HORNOR, 2020) contribuindo para dados como o que um a cada cinco jovens recebem, de forma indesejada, material pornográfico (MADIGAN et al, 2018).

Existem diversos outros problemas que a tecnologia acaba, em algum nível, contribuindo para o surgimento. Durante o ano de 2022, durante a pesquisa de doutorado do autor, foram investigado mais 20 problemas causados, em algum nível, pela tecnologia, ao qual, exclusivamente por falta de espaço, convida-se o leitor a tomar ciência de apenas alguns deles: Nomofobia; Produção de ideias e resolução de problemas; Oversharing, TDAH; Segurança Pessoal; Sexting; Sextorção; Auto imagem; Riscos à saúde físicas vindo de desafios na internet; Recomendação de não profissionais; Postura, coluna e articulações; e Acesso a drogas lícitas e ilícitas.

Dentre os vários pontos apresentados, destacamos três: Manipulação; Dados pessoais e Termos de Uso; e Identidade, lar e comportamento digital

Investimentos em tecnologia nem sempre trazem os resultados esperados dentro da educação (BARONI, 2021) e tal adesão à tecnologia pode acabar por colaborar para a manutenção das desigualdades entre alunos (OECD, 2015).

As empresas de tecnologia na educação cresceram 23% nos últimos anos, principalmente com foco na educação infantil, fundamental e ensino médio (OLIVEIRA, 2020) e não é de interesse destas que as comorbidades causadas pela tecnologia seja difundida, permitindo assim que apenas os dados interessantes a elas sejam mostrados.

O ponto central da questão da manipulação é que a tecnologia permitiu que bolhas fossem formadas em torno de assuntos de interesse de quem usa, não permitindo acesso a informação controversa do que já se pensa, fazendo com que apenas um lado da história seja compartilhado através de técnicas de *Serach Engine Optimization* que mescla resultados ditos interessantes ao usuário a propagandas relevantes (MOUSINHO, 2020).

Ainda neste fator, grandes personalidades e empresas podem usar seu poder de acesso às pessoas para criar opiniões de interesses deles, formando assim mais bolhas que podem ser facilmente influenciadas. A exemplo, podemos direcionar aos casos do Brexit



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(PINTO; MORAES, 2020), Eleições de Donald Trump (SALAS, 2017), Invasão do Capitólio Americano (DW, 2021), caso Elon Musk e Twitter (SILVA, 2019) e eleições brasileiras de 2018 ou caso das Fake News.

No segundo ponto, temos os dados pessoais e os termos de uso das ferramentas digitais. As empresas coletam dados dos usuários de suas ferramentas com fins não tão nítidos quanto se pensa. O que inicialmente era solicitado a fim de estruturar um perfil de usuário, hoje é coletado, muitas vezes sem a ciência do usuário, com a finalidade de lucro.

Com a popularização da internet e do celular, diversos sites e aplicativos solicitam o aceite do usuário em termos de uso e dados que serão armazenados e coletados nos navegadores (cookies). Estes termos de uso são o grande ponto fraco no Brasil (SOUZA, 2021; ROMERO, 2017) e as empresas negociam tais dados com quem estiver disposto a pagar e não se responsabilizando com o que será feito, o que permite criar as Identidades de Precisão onde monitora-se o comportamento do indivíduo (ZUBOFF, 2020) gerando dados que são armazenados sobre termos de uso complexos, de difícil leitura (LIMA, 2014; ROMERO, 2017; SOUZA, 2021) e em legislações espalhadas pelo mundo escolhidas a dedo pelas empresas detentoras de tais dados.

Apenas para se ter ideia, os termos de uso da rede social Tik Tok, leva, em média, mais de 31 horas para ser lido (LEPAN, 2020), isso em uma sociedade com cada vez menos tempo e que, conforme Wolf (2019), está perdendo a capacidade de leitura justamente devido a exposição a telas.

Essas empresas começam a ter acesso a uma quantidade muito grande de dados onde se extrai facilmente opiniões políticas, questões filosóficas, origem étnicas e outros dados que se cria uma preocupação maior sobre qual sua finalidade.

Por fim, os jovens estão migrando a vivência para dentro da Internet, onde começa-se a questionar o conceito de Lar e de Identidade. O espaço onde se deveria ser o mais seguro, passa a ser o de confronto onde apenas a internet e seus usuários abraçam o indivíduo do jeito que ele é.

O problema é que a identidade é influenciada pelo meio onde estamos inseridos (NÓBREGA, 2010) e, se consideramos o que já foi dito, a internet tem o poder de criar bolhas sociais onde mais do que é interagido é exibido para o usuário. Este

comportamento visa a permanência do usuário na plataforma a fim de gerar lucro para a empresa com a exibição de propagandas em seus espaços, o dito engajamento.

Tecnologia como plataforma para criação de bolhas de preconceito

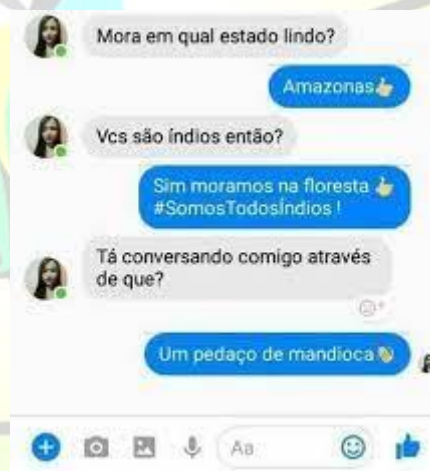
Como podemos notar, as plataformas digitais coletam as informações das pessoas e estes dados são usados tanto para gerar lucro através da venda para que outras empresas processem e gerem informação em benefício próprio, quanto para condensar mais conteúdo do mesmo tipo para o usuário deixando-o mais tempo na plataforma, visto que o conteúdo de interação demonstra o que interessa a ele.

Neste contexto o discente, ao interagir com um conteúdo aparentemente inocente, com o dito humor sobre características específicas, representado na Figura 1 [a, b e c], acaba criando um caminho para mais material a respeito daquilo, gerando assim, uma bolha com este tipo de assunto.

Figura 1: Imagens de rede social representando a visão sobre estados do Norte e Nordeste



a



b



c

Fonte: Facebook.com

Nesta situação, ao permitir a entrada dos discentes na internet, sem uma discussão crítica do que será feito lá, o motivo pelo que está sendo feito, bem como tempo em que tudo ocorrerá, a esfera educacional pode permitir os jovens comecem a reproduzir o comportamento visto, isto pois a mente da criança ainda se utiliza do espelhamento de comportamento (LIMA, 2022), e que o cérebro deste público ainda não possui ferramentas emocionais maduras para tratar certos conteúdos (DIAS, 2020).

Neste ponto, temos que o brasileiro passa, em média, 5,4 horas do seu tempo diário em frente a telas (STATE OF MOBILE, 2022), sendo a média recomendada pela Organização Mundial de Saúde de, no máximo, uma hora por dia (WHO, 2019). Este dado nos colocou em segundo lugar em tempo de uso de telas no mundo (DIGITAL, 2019). Desta forma, ao usar a tecnologia em sala de aula, a esfera educacional precisa planejar seu tempo dentro do considerado seguro para esse público.

Ao ter acesso a este tipo de material, pode-se, então, apresentar três tipos de comportamento: a imitação, começando a reproduzir o comportamento preconceituoso com o diferente, com o argumento do humor; a redução da auto estima, ao se ver como



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



diferente e caracterizar isto como um defeito, motivo da graça alheia; e a indiferença, ao ignorar o material.

Os pontos de preocupação passam ao notarmos o comportamento da reprodução e de influência na autoestima, devido a mente altamente influenciável deste público, podemos notar que não se trata de um trabalho muito difícil. A exemplos, podemos notar a mudança no sotaque das crianças por influencia da internet (TAVARES, 2021), e as famosas tarefas repetitivas nas redes sociais, conhecidas como *trends*, que podem até colocar a integridade física em risco, como o desafio de cheirar o corretivo para canetas após seco e raspado, numa nítida apologia ao uso de drogas.

Considerando o meio digital, o preconceito com as regiões Norte e Nordeste passa a ser difundido (PINTO; SOUZA, 2020) e tem origem no racismo, oriundo do surgimento dos povos da região, principalmente com base em negros e índios (XAVIER, 2020).

DADOS E DISCUSSÕES

Uma pesquisa realizada no ano de 2021, com 1409 agentes da educação, sobre as mazelas possíveis causadas pela tecnologia, mostrou que mais 98% destes agentes não conheciam nenhum fato relacionado a mazelas causadas pela tecnologia. De todos os exemplos citados pelos outros agentes, nenhum foi relacionado a questões de preconceito.

Nenhuma das instituições relacionadas pelos agentes da educação manteve um diálogo em relação ao uso da tecnologia, fazendo com que mais de 35% da amostra pesquisada, simplesmente não soubessem se há uma ferramenta institucional com a qual possa manter contato com seus alunos. Isso leva a utilizarem ferramentas de empresas que coletam os dados e criam bolhas sociais para as pessoas, permitindo que seja pavimentada a rodovia para a manutenção do preconceito.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos temos visto a disseminação de ódio pela internet de forma gritante e o preconceito é combustível comum neste discurso. A tecnologia é importante dentro da educação, principalmente por formarmos indivíduos aptos a viver na sociedade pós moderna. O caso aqui é que, se mantivermos o uso da tecnologia, sem uma discussão profunda, podemos permitir que nossos discentes entrem em contato com uma tecnologia



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



viciante e frustrante que fornece, nela mesmo, fonte de dopamina para vencer essa frustração. Dentro deste cenário, as bolhas sociais passam a ser mais comuns, aumentando a polarização e a manutenção de problemas, como, neste caso, o preconceito.

REFERÊNCIAS

DIAS, Carla Bastos. **De acesso fácil, pornografia chega às crianças e pais precisam estar atentos.** *Gazeta do Povo*. 2020. Disponível em <https://www.semprefamilia.com.br/pais-e-filhos/acesso-facil-pornografia-chega-criancas-pais-precisam-estar-atentos/>. Acesso em abril de 2020.

DIGITAL, Global. **Digital Reports 2019**. Disponível em <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>. Acesso em maio de 2022.

DW, Revista Mundo Digital. **Apoiadores de Trump migram para redes sociais de nicho**. 2021. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/apoiadores-de-trump-migram-para-redes-sociais-de-nicho/a-56241234>. Acesso em maio de 2022.

FERRARA, M. DE GENNARO, L. **How much sleep do we need?** *Sleep Med Rev*. 2001 Apr;5(2):155-179. doi: 10.1053/smr.v.2000.0138. PMID: 12531052.

FGV – Fundação Getúlio Vargas. **Pandemia acelerou processo de transformação digital das empresas no Brasil, revela pesquisa**. 2022. Disponível em <https://portal.fgv.br/noticias/pandemia-acelerou-processo-transformacao-digital-empresas-brasil-revela-pesquisa>. Acesso em outubro de 2022.

G1. **Internet facilita ação de pedófilos, diz delegado**. Entrevista. Programa Bom dia Minas. 2016. Disponível: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/bom-dia-minas/video/internet-facilita-acao-de-pedofilos-diz-delegado-4190759.ghtml>. Acesso: abril de 2022.

HARVARD, Medical School. **Blue light has a dark side**. 2020. Disponível: <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/blue-light-has-a-dark-side>. Acesso: abril de 22.

HORNOR, Gail. **Child and Adolescent Pornography Exposure** in *Journal of Pediatric Health Care*. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2019.10.001>. Acesso em abril de 2022.

LEPAN, Nicholas. **Visualizing the Length of the Fine Print, for 14 Popular Apps**. 2020. Disponível em <https://www.visualcapitalist.com/terms-of-service-visualizing-the-length-of-internet-agreements/>. Acesso em março de 2022.

LIMA, Letícia. **Tempo de uso de eletrônicos por parte dos pais afeta hábitos digitais das crianças, diz Kaspersky**. 2022. Disponível em <https://www.tudoocelular.com/seguranca/noticias/n186023/tempo-de-uso-eletronicos-pais-criancas.html>. Acesso em abril de 2022.

LORIA, Kevin. **Sleep deprivation can kill you here's what sleeping less than 7 hours per night does to your body and brain**. 2018. Disponível: <https://au.finance.yahoo.com/news/sleep-deprivation-kill-apos-sleeping-104200883.html>. Acesso: outubro de 2022

MADIGAN, Sheri. VILLANI, Vanessa. AZZOPARDI, Corry. LAUT, Danae. SMITH, Tanya. TEMPLE, Jeff R. BROWNE, Dillon. DIMITROPOULOS, Gina. **The Prevalence of Unwanted Online Sexual Exposure and Solicitation Among Youth: A Meta-Analysis** in *Journal of Adolescent Health*. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.03.012>. Acesso em abril de 2022.



MEIRELES, Fernando S. **Pesquisa Anual do Uso de TI.** 2022. Disponível em <https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>. Acesso em outubro de 2022.

MÖLLER-LEVET, Carla S. ARCHER, Simon N. BUCCA, Giselda. LAING, Emma E. SLAK, Ana. KABIJO, Renata. LO, June C. Y. SANTHI, Nayantara. SCHANTZ, Malcom von. SMITH, Colin P. DIJK, Derk-Jan. **Effects of insufficient sleep on circadian rhythmicity and expression amplitude of the human blood transcriptome.** 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1073/pnas.1217154110>. Acesso em abril de 2022.

MOUSINHO, André. **Conheça os 172 principais fatores de ranqueamento do Google em 2021.** 2020. Disponível em <https://rockcontent.com/br/blog/fatores-de-rankeamento-do-google/>. Acesso em maio de 2022.

MUCAVELE, Mafalda Bento. **O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO.** 2020. Disponível em https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76871647/O_IMPACTO_DA_PANDEMIA_NA_EDUCACAO_A_UTILIZACAO_DA_TECNOLOGIA_COMO_FERRAMENTA_D_E_ENSINO-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em outubro de 2022.

NÓBREGA, Livia de Paula. **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NAS REDES SOCIAIS.** In FRAGMENTOS DE CULTURA. Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 95-102, jan./fev. 2010. Disponível em <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/1315/899>. Acesso em outubro de 2022.

OECD. **Students, Computers and Learning Making the Connection.** 2015. Disponível em <https://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>. Acesso em outubro de 2022.

OLIVEIRA, Vinícius de. **70% das empresas de tecnologia educacional oferecem produtos para educação básica.** 2020. Disponível em <https://porvir.org/70-das-empresas-de-tecnologia-educacional-oferecem-produtos-para-educacao-basica/>. Acesso em maio de 2022.

PINTO, Danielle Jacon Ayres. MORAES, Isabela. **As mídias digitais como ferramentas de manipulação de processos eleitorais democráticos: uma análise do caso Brexit** in Revista de Estudios Sociales. 2020. Disponível em <https://journals.openedition.org/revestudsoc/48686>. Acesso em maio de 2022

PINTO, Danielle Jacon Ayres. SOUZA, Elany Almeida de. **A DISCRIMINAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL, PRESENTE NO DISCURSO DE ÓDIO DIFUNDIDO NAS MÍDIASSOCIAIS.** 2020. Disponível: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=37e9b839eeb8b2d3>. Acesso em outubro de 2022.

REIMAO, R. **Sono: estudo abrangente.** Segunda edição, São Paulo, Atheneu, 1996, 442 p. Universidade de São Paulo, Facultad de Medicina, São Paulo. Brasil

ROMERO, Luiz. **Não li e concordo.** 2017. Disponível em <https://super.abril.com.br/tecnologia/nao-li-e-concordo/>. Acesso em março de 2022.

SALAS, Javier. **O obscuro uso do Facebook e do Twitter como armas de manipulação política.** Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/19/tecnologia/1508426945_013246.html. Acesso em maio de 2022.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Tesla | **O que pode acontecer com Elon Musk depois de mais um tweet polêmico.** 2019. Disponível em <https://canaltech.com.br/mercado/tesla-o-que-pode-acontecer-com-elon-musk-depois-de-mais-um-tweet-polemico-133701/>. Acesso em maio de 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Programa de
Pós-graduação
em Educação
FACED/UFAM

SOUZA, Ramon de. **Brasileiros se preocupam com segurança, mas não leem termos de uso, diz pesquisa.** 2021. Disponível em <https://canaltech.com.br/seguranca/brasileiros-se-preocupam-com-seguranca-mas-nao-leem-terminos-de-uso-diz-pesquisa-183554/>. Acesso em março de 2022.

STATE OF MOBILE. **State of Mobile 2022.** <https://www.appannie.com/en/go/state-of-mobile-2022>. Acesso em abril de 2022.

TAVARES, Vitor. BBC New Brasil. **O YouTube influencia o jeito de falar da minha filha.** 2021. Disponível <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56697071>. Acesso: outubro de 2022.

WHO, World Health Organization. **To grow up healthy, children need to sit less and play more.** 2019. Disponível em <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>. Acesso em outubro de 2022.

WOLF, Maryanne. **Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World.** 2019. Disponível em <https://seis.ucla.edu/newsmaryanne-wolf-deep-reading-is-needed-to-foster-critical-thinking-and-empathy>. Acesso em março de 2022.

XAVIER, Juscélia Santos. **O PRECONCEITO CULTURAL E LINGÜÍSTICO ENRAIZADO ENTRE REGIÕES DO BRASIL.** 2020. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/8907/6374>. Acesso em outubro de 2022.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do Capitalismo de Vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** 1 ed. Rio de Janeiro: intriseca, 2020

XX SEINPE



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR (A) SATERÉ- MAWÉ

Josias Ferreira de Souza¹⁶

Hellen Cristina Picanço Simas¹⁷

E-mail: 1.bftmnoph@gmail.com

GT 02: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

Resumo

Este trabalho faz menção a uma parte da discussão parcial da pesquisa de doutorado intitulada SATERÉ-MAWÉ: DESAFIOS DE LIDERANÇAS E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE PONTA ALEGRE, MUNICÍPIO DE BARREIRINHA/AM, especificamente, sobre a prática pedagógica do professor (a) indígena Sateré-Mawé em um ambiente democrático e intercultural na escola da aldeia indígena, com foco na educação indígena e na educação escolar indígena. Utilizou-se o referencial teórico pautado nos estudos de Paes (2005), Luciano (2006), Ângelo (2008), Repetto (2019), Lorenz (1991) e os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa etnográfica para coleta de dados. A entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. A prática pedagógica dos professores indígenas nas escolas da aldeia do Rio Andirá da Terra Indígena Andirá-Marau, no Estado do Amazonas, visibiliza as contribuições advindas da educação indígena, assim, ressignificar o saber local, o conhecimento dos anciões, o escolar, valoriza a identidade e cultura do povo indígena. Portanto, para o povo indígena Sateré-Mawé, os profissionais indígenas da educação, os *puruwei* (ra), são imprescindíveis para fortalecer a educação indígena, sendo os responsáveis de articular teorias externas (ocidentais e europeias) com os conhecimentos ancestrais indígenas, que surgir a partir do saber local, para fortalece a educação escolar comunitária, intercultural, específica e diferenciada.

Palavras-chave: Sateré-Mawé; Amazônia; Educação Escolar Indígena.

INTRODUÇÃO

¹⁶ Membro do clã Sateré (Sateré/ut), a mais alta marcação hierárquica para funções de parentesco do povo *Sateré-Mawé*. Mora na Aldeia Ponta Alegre, dentro da Terra Indígena Andirá-Marau, área rural do município de Barreirinha no Baixo Amazonas. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGED/UFAM). Bolsista do Programa PROPG/CAPES/FAPEAM. E-mail: 1.bftmnoph@gmsil.com

¹⁷ Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela em 2022. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009); graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2018). Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade do Norte de Tocantins (2022). Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e bolsista CNPq pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Membro da comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Membro titular da Câmara de Assessoramento Científico FAPEAM (biênio 2022-2024). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas e Processos Educativos Amazônicos. E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br



A presente pesquisa visibiliza a prática pedagógica do professor (a) Sateré-Mawé da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá, da Terra Indígena Andirá-Marau, no Estado do Amazonas. Sob a perspectiva de uma educação intercultural e decolonial, a educação indígena se manifesta na educação escolar indígena para atender os interesses individuais e coletivos dos Mawé. Logo, o espaço educacional construído pelos próprios indígenas incentiva a valorização da escola, nas terras indígenas, de fato indígena com aplicação e utilização de pedagogias de aprendizagens indígenas.

O estudo tem como objetivo compreender as metodologias pedagógicas que os professores indígenas Sateré-Mawé utilizam no ensino-aprendizagem dos alunos indígenas no ambiente intercultural, identificando suas aspirações, perspectivas e desafios para educação escolar indígena. Sabe-se que há diferenças visíveis entre os povos indígenas, essa distinção, apresenta riqueza de conhecimentos que precisam fazer parte da educação escolar. Deste modo, sistematizar os saberes indígenas é mais uma alternativa para fortalecer à cultura indígena.

O processo de colonização, não se acabou com o fim das colônias, mas se manifestou sob novos modelos de dominação, a exemplo da escola, que foi criada para domesticar os povos indígenas. Então a pesquisa, apresenta duas questões norteadoras, a saber: A escola entre os indígenas, os torna indígenas sujeitos passivos ou protagonistas de sua história? Os professores (a) Sateré-Mawé estão utilizando suas próprias metodologias de ensino-aprendizagem ou apenas reproduzindo mecanicamente os conhecimentos ocidentais e europeus?

Portanto, para desenvolver o estudo foi necessário realizar os procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica, a pesquisa etnográfica e os instrumentos para coleta de dados, como entrevista semiestruturada, o diário de campo, captura de imagem, áudio e vídeo. O pesquisador como sujeito participante também fez parte da pesquisa. Após a autorização das lideranças e aldeia indígena foi possível construir a pesquisa.

1. INTERCULTURALIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUAS CONEXÕES

1.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A educação escolar indígena, realizada na escola da aldeia, destinada à população indígena, em sua proposta original se instalou para reproduzir apenas a educação escolar padrão e hegemônica. Segundo Paes (2005), também foi “responsável para transformação do índio em homem selvagem, como um instrumento de inserção deste selvagem no mundo ocidental” (PAES, 2005, p. 473). “Na prática significava que os povos indígenas eram estimulados a deixar de ser o que eram, para se adaptar ao modelo unitário e excludente do Estado” (REPETTO, 2019, p. 73). Meta dessa educação escolar que se fragilizava após o advento dos movimentos indígenas que questionavam os objetivos da educação higienizada de transformar os indígenas em sujeitos diferentes do que eram, culturalmente.

A educação escolar para os indígenas no começo, promovida pelo Governo Federal e Estadual, visava domesticar os indígenas, sendo “o resultado de práticas que sempre souberam aliar método de controle político a algum tipo de atividade escolar” (LUCIANO, 2006, p. 150). A mentalidade do velho mundo se configurava como o pensamento verdadeiro, salvacionista que acreditava em absoluto na transição do indígena transgressor para um indígena civilizado. Divergências no modo de pensar e viver, a exemplo dos indígenas, que era diferente do ocidental e europeu, se configurava como erro, inaceitável, sendo corrigida a partir da imposição da cultura do velho mundo colonizador.

Prioridade que o próprio estado brasileiro requeitou na escola e na educação escolar quando ainda compartilhava entre os indígenas, os propósitos de uma sociedade moderna, sua visão dominante, seus valores e costumes. Nesse contexto, “a escola e a política de educação escolar indígena imposta pelo estado brasileiro aos povos indígenas, fiéis à proposta de construção de uma sociedade nacional que se pretendia homogênea, instituíram um processo de depreciação sistemáticas das produções indígenas” (SANTOS; DANIEL, 2012, p. 243). Rejeitando a cultura indígena, a partir da criação de escolas na aldeia, a instituição do branco se propôs a ensinar os indígenas a língua padrão, a ler, escrever, para obter acesso à cultura dominante e se tornar uma pessoa civilizada (moderna).

Neste cenário, para negociar espaços e direitos indígenas, diferente de uma educação de imposição, a educação intercultural viabiliza a transição de conhecimentos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



entre as culturas, entre as experienciais de uma ou mais populações, perceber singularidades, costumes, hábitos, modo próprios de viver e compreender o mundo, assim, “todo professor deve desenvolver-se como um potencial pesquisador de vários assuntos de interesse escolar e comunitário, para poder produzir conhecimentos em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido por outras pessoas” (POJO; BERG; ALBUQUERQUER, 2008, p. 42). A prática docente se efetiva no diálogo, na troca de informações, na interação com os diferentes, na sala de aula, comunidade, aldeia, na sociedade, inter-relaciona-se com conhecimentos formais e não formais, indígenas e não indígenas. A educação intercultural, no campo educacional, enriquece o saber fazer dos professores e a política de inclusão dos educandários.

O contexto cultural que vive o professor indígena o incentiva a criar estratégias efetivas de uma prática pedagógica com sentido e significativa para os sujeitos que fazem parte da escola. No sentido de que a formação social da sociedade, não foi unilateral, isolada, mas resultado de uma construção coletiva de vários povos e conhecimentos. Significa que foi por meio dos conhecimentos aprendidos que os povos avançaram e descobriram novas tecnologias educacionais e eletrônicas que facilitam a vida em sociedade.

A escola é um espaço adequado para a realização da prática pedagógica, uma maneira adequada de internalizar e compartilhar informações de forma criativa e disciplinada. Os professores seguem o projeto político pedagógico, plano de ação, projeto educacional de uma escola, que corresponde à organização dos conteúdos por idade e série. À medida que o aluno chega a uma etapa escolar, no ano seguinte, as práticas pedagógicas do professor se modificam para atender com eficiência seus alunos.

A educação intercultural, neste caso, possibilita o empoderamento das culturas indígenas, permitindo o diálogo coerente com duas e mais culturais, mas Repetto (2019) alerta que “devemos estar atento para que nossas práticas e debates conceituais não legitimem a dominação, revestindo velhas práticas com enfeites e miçangas que apenas seduzem e alienam” (REPETTO, 2019, p. 86). Sobretudo, Ângelo (2008) afirma que “o paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo” (ÂNGELO, 2008, p. 47). Nesse cenário, a educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



intercultural, no espaço democrático, veio para superar as políticas educacionais assimilacionista e diferenciadora, efetivando o tratamento respeitoso com as diferenças, garantindo autonomia dos indígenas e não indígenas nas sociedades democráticas.

Portanto, as armadilhas da colonização são desarmadas, pela educação intercultural, quando se discute o que é bom, necessário, positivo, melhor e imprescindível para a educação dos povos marginalizados. Neste contexto, “as populações indígenas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (POJO; BERG; ALBUQUERQUE, 2008, p. 41), desfazendo a imagem repetitiva de povos inferiores, sem capacidade, sem cultura, tutelados. Destaca-se a atuação do professor, educador, docente e sua prática pedagógica como promotor de espaços cívicos, de reflexão, de discussão, debates, questionamentos, que exige o pensar da sociedade de forma coletiva e participativa.

2. METODOLOGIA

2.1 TÉCNICAS DE PESQUISA

Primeiramente foi realizada a revisão bibliográfica, levantamento de literatura com o propósito de integrar o referencial que norteou o trabalho de campo, sobre as pesquisas anteriores que abordaram a temática: educação escolar indígena, escola indígena, programas de formação de professores indígenas. O pesquisador fez parte do estudo, envolvido para manter uma relação profícua sobre o contexto vivenciado, a partir da observação participante. As visitas foram realizadas após a autorização por escrito das lideranças e responsáveis da aldeia Sateré-Mawé. Entrevistamos, a saber: 01 (uma) liderança étnica (clânica). Na escola entrevistamos 02 (dois) professores de sala de aula, que foram formados pelo Programa de formação do Magistério Indígena PROIND/UEA. Cada entrevista durou entre uma e duas horas, também, foi utilizado o questionário aberto, captura de imagem, áudio e vídeo.

2.2 ALDEIA DE PONTA ALEGRE – CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa faz referência a comunidade indígena de Ponta Alegre, edificada sob o desenvolvimento da política indígena e processos de construção da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



identidade étnica Sateré-Mawé. Investigando a gênese do local de estudo, os dois fatores intercruzam-se, em muitos momentos indissociáveis e até mesmo confundidos, considerados como iguais, ambos sustentados pela existência um do outro. Logo, a descrição histórica dos agentes sociais fortemente marcada pelo sentimento de pertença ao povo Sateré-Mawé, proporcionou sutilmente a formação de uma unidade agregadora dos Sateré, acolhedora do mito sagrado de origem, em outra face tornou-se o ambiente de contato, de negociação, de diálogo, a fortaleza de resistência.

A comunidade indígena de Ponta Alegre – C.P.A, atualmente, é a quarta comunidade, das 62 existentes, sendo a primeira a comunidade de Guaratubá e a última a Conceição. Ponta Alegre é bilíngue, situado à margem direita do Rio Andirá, sentido cidade/reserva indígena Andirá-Marau. Reuni pessoas da própria etnia e clãs díspares. Souza et al (2010, p. 35) registrou a existência de 96 famílias, 343 pessoas, incluindo indígenas e não indígenas. Dados mais recentes (2018) fornecidos pela Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena SESAI/Parintins AM, mostram 205 famílias e 868 pessoas, mas, segundo o livro de ata interno (2020) da aldeia, hoje tem 250 famílias em Ponta Alegre. De acordo com Andrade et al (2016, p 21), “o povoamento hoje se chama Ponta Alegre foi construído por várias famílias vindas de lugares diferentes [...] dos Alto Andirá, conhecido como Andirá Velho, e as cabeceiras dos igarapés Manjuru, Miriti, Urupadi, Marapatá e Taracué”. As famílias Sateré migraram do centro das florestas, descem o rio Andirá, constrói C.P.A nas proximidades ou quase ao contexto urbano. O deslocamento responde a fortes pressões de contato mantidas pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio SPI, atual Fundação Nacional do Índio FUNAI, missões religiosas, regatões e epidemias. “[...] as aldeias Araticum velho e Terra Preta, ambas situadas na cabeceira do Rio Andirá, foram polos dispersor das atuais vinte e três aldeias encontradas nas margens deste rio” (LORENZ, 1992, p. 24).

Assim, a comunidade indígena de Ponta Alegre¹⁸, no início recebeu vários nomes, como Andirá, Myra’apara¹⁹ (Pau d’arco), I’agpo Wenpiti (Ponta Alegre). Respectivamente, o nome Andirá deriva da língua *nheengatu* devido à presença

¹⁸ Comunidade indígena dos índios Maués mencionada 1930 por Nunes Pereira (1954, p. 7); Uggé (1991, p. 16) e Alvarez (2009, p. 10).

¹⁹ Myra’apara, é a tradução de Pau d’arco na língua geral.



considerável de morcegos, todas as manhãs próximo à beira do rio, passando a impressão de estarem tomando banho; Myra'apara mostra acentuada espécie de madeira predominante na região, madeira de lei de valor comercial, explorada por madeiros; I'agpo Wenpit expressa na língua materna Sateré-Mawé à uma “ponta”, onde as pessoas residentes no local manifestavam hospitalidade aos visitantes, envolvidos a uma aura de felicidade e alegria. Por fim, o não indígena com dificuldades de pronunciar o nome correto, optou pela tradução na língua portuguesa, então, chamou a comunidade indígena de “Ponta Alegre”.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 ESCOLA DA ALDEIA, CONTEXTUALIZAÇÕES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INDÍGENAS

A escola que foi construída em Ponta Alegre Rio Andirá, na Terra Indígena Andirá-Marau/AM, funcionou no início sob a responsabilidade dos professores (a) não-indígenas. Desde o início, para os Sateré-Mawé, esta “escola” foi externa à cultura e instalada na aldeia indígena à serviço do governo brasileiro. Chegou com o objetivo de domesticar a todo custo os indígena Sateré-Mawé, por meio, de uma medida institucionalizada respaldada pelas leis educacionais do país, que priorizava, na aldeia e na escola, o uso da língua portuguesa²⁰.

A ideia de uma escola em uma aldeia indígena, reverberava a velha ideologia, de que transformaria os indígenas em homens civilizados. Segundo Baniwa (2013), foi uma das propostas que o velho colonizador sempre defendeu e nunca conseguiu, mas atacou “as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola” (BANIWA 2013, p. 01). O diferente aterrorizava a mente dos não-indígenas e do Governo, que não compactuava com a valorização da cultura indígena e os seus modos próprios de viver. Por isso, insistiam na imposição de uma cultura igual a deles, não bárbara, “pura”, “correta” e de “elevados conhecimentos” na sua concepção unilateral.

20 Em Ponta Alegre, devido ao seu processo de contato, a maioria das pessoas falam o português e a minoria fala a língua materna Sateré-Mawé. Os jovens dessa aldeia são os mais prejudicados, porque não conseguem acessar os conhecimentos dos mais velhos e da etnia, falar português tem suas vantagens na cidade, mas para interação na aldeia não serve.



A escola da aldeia de Ponta Alegre P.A tem seus conhecimentos que são compartilhados cotidianamente. Os professores (a) indígenas contextualizam a origem do povo. Podemos destacar a entrevista do professor Sateré-Mawé A, que, no seu relato, menciona a figura materna como protagonista que inicia e encaminha a trajetória histórica dos Sateré-Mawé. Por meio dela existe uma construção mitológica que explica a origem do povo étnico, e no decorrer do enredo percebe-se o desfecho que a figura feminina projeta para exemplificar o porquê que os fatos acontecem desta maneira:

A morte de um menino deu origem ao povo Sateré-Mawé. Ele era filho da cobra com Onimuasabê. Onimuasabê era dona de nosokén, ela conhecia as plantas, os animais, cuidava do lugar, junto com seus irmãos. Conhecia as plantas medicinais. Era a mulher mais bela desse lugar. Por isso que a cobra se apaixonou por ela. A cobra disse para os animais próximos que iria ter um filho com a dona desse lugar. Mas, seus irmãos o avisaram que não queriam que ela engravidasse, se isso acontecesse, eles iriam expulsar ela de nosokén. Depois que ela engravidou foi expulsa do paraíso. Fora de nosokén teve o filho. O menino sempre visitava nosokén. Onimuasabê havia proibido seu filho de ir até nosokén porque seus tios não gostavam dele. O menino sempre voltava a nosokén para comer castanha. Um dia os tios colocaram vigia e descobriram que o seu sobrinho estava comendo as castanhas. Eles planejaram matar o sobrinho. Assim foi feito. Onimuasabê já desconfiada do fato, foi procurar seu filho, que achou morto. Ela então fez uma promessa que a sua morte nunca seria esquecida e que o mundo inteiro iria querer saber sobre ele por muitas gerações. E enterrou o seu filho, do olho esquerdo nasceu o falso guaraná e morreu e do olho direito nasceu o verdadeiro guaraná. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SATERÉ-MAWÉ A, DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

A intenção é incluir, na disciplina formas próprias de educar, os conhecimentos particulares dos Sateré-Mawé para a grade curricular das escolas da aldeia e da cidade. A diversidade de experiência que cada história indígena explícita diz respeito como os povos indígenas interpretam e compreendem o mundo. Por meio dos conhecimentos nativos dos Sateré-Mawé é possível entender a relação próxima que eles têm com a mãe-natureza; motivo que os incentiva a serem guardiões de fato e de direito da floresta.

Neste contexto, identificou-se a parceria da escola indígena de P.A e Associação dos KAPI e das Lideranças Tradicionais do Povo Sateré-Mawé do Rio Andirá, com a execução do projeto luvas de fogo “Tucandeira” valorizando a história do povo Sateré-Mawé, como experiência que une a população indígena. Destaca-se nesta atividade a festa tradicional “Tucandeira” como referência que fortalece a identidade e a cultura Mawé. Por isso, o projeto valorizou a história e criou nas pessoas “ut”, que significa clã Sateré, da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá o sentimento de pertencimento étnico.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O projeto “Tucandeira” foi aprovado, em 01 de abril, no Edital de Apoio às iniciativas culturais dos povos indígenas na Amazônia Brasileira. Por meio do Fundo Casa Socioambiental, em parceria com o Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN). Executado em 08 meses, de abril a outubro de 2022. Com objetivo de contribuir com a disciplina formas próprias de educar e fortalecer a prática pedagógica dos professores (a) Sateré-Mawé. Por conseguinte, nas vídeo-aulas e na cartilha bilíngue Saripe ko’i, encontra-se expressões específica do povo Sateré-Mawé, que combina passos ritmados, canto e dança, a exemplo dos passos ritmados que fazem parte da estratégia de guerra, como os antigos se organizavam para defender os territórios e atacar os inimigos; o canto empresta a língua do antigo Sateré, usando palavras e expressões que somente o professor (a) da cultura Mawé sabe traduzir. Inclusive, a música traz palavras que contam como surgiu o povo, como se organizam, quem são seus líderes, o significado da proteção territorial e da floresta.

Assim, dois personagens se destacam com o propósito de revitalizar a língua materna, as lideranças indígenas e os professores indígenas P.A, ambos em conjunto com a população indígena têm o desafio de garantir a transmissão dos conhecimentos de forma escrita e oral, dos saberes milenares dos Mawé, aos alunos indígenas. Por isso, registram a história dos mais velhos, os conhecimentos, saberes, conselhos, estratégias pedagógicas indígenas, que fazem parte da vida e memória da aldeia. Logo, a partir de 320 anos de contato com o não-indígena, a cultura Sateré-Mawé, ainda luta contra todas as consequências e formas de violações físicas e simbólicas, que insiste em valorizar mais a língua portuguesa na aldeia, do que a língua Sateré-Mawé, esta última acessa os conhecimentos Sateré-Mawé.

Mesmo com metas e objetivos específicos, a escola indígena da aldeia, a atuação dos professores (a) indígena Sateré-Mawé e o projeto luvas de fogo “Tucandeiras” se configuram como ações que prezam pela valorização de suas identidades étnicas. Por meio de aulas contextualizadas, professores (a) bilíngues, materiais didáticos bilíngues para atender 80% dos jovens da aldeia de P.A do Andirá, que não falam mais a língua materna Sateré-Mawé e que precisam conhecer a histórias do povo.

Enfim, a escola indígena, neste cenário, é o espaço ideal para comunicar a sua história, praticar à cultura, estudar as festas tradicionais e repassar os conhecimentos de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



geração a geração. A aldeia P.A depende dos conhecimentos milenares para viver e educar o povo, porque faz parte da diversidade étnica dos povos e das populações indígenas do Brasil. Assim, a população brasileira precisa conhecer parte dessa história indígena do povo Sateré-Mawé, valorizar a história, a língua, os cantos, a cultura e a identidade indígena, oferecer aos estudantes indígenas e a aldeia, a revitalização da cultura Sateré-Mawé, protegendo-os contra as ideologias que os afastam de sua cultura.

CONSIDERAÇÕES

A escola indígena deve existir de fato para a prática pedagógica do professor (a) Sateré-Mawé. Prática que envolve a interação da educação indígena e a educação escolar indígena. Deste modo, na escola da aldeia, o professor indígena Sateré-Mawé é o protagonista em conjunto com a população indígena, onde a interculturalidade interativa promove as mudanças e a valorização do saber indígena.

A escola indígena é a superação da escola regular e dominadora, que sempre trocou a cultura indígena pela ocidental e europeia. A proposta indígena incorporar, na escola do branco, interesses étnicos e projetos coletivos, que asseguram a transmissão da cultura Sateré-Mawé às crianças e à juventude indígena. Diante da descaracterização da identidade Sateré-Mawé por imposições externas, a escola indígena decolonial trabalha para fortalecer o sentimento de pertencimento étnico e para formar novos guardiões culturais.

A escola indígena inclui os saberes indígenas, contextualiza o conhecimento dos anciões, preza pela reprodução da pedagogia indígena que sempre é utilizada no fazer das artes, como: artesanato, teçume, feitura do roçado, pescado, caçada, na forma de contar as histórias, nos cantos e nas danças. Incorpora, também, os recursos gráficos e linguísticos que complementam essa formação étnica que integra o ser indígena Sateré-Mawé. A educação indígena, na escola indígena, expressa a realidade específica do povo, manifesta experiências individuais, coletivas, informações, conhecimentos que fazem parte da sociedade brasileira e de seu avanço.

A educação escolar indígena, nesse contexto, articula os conhecimentos regulares e os conhecimentos indígenas. Pelo caminho da interculturalidade atribui aos povos indígenas o direito de construir a própria escola e a utilizar suas próprias



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



metodologias. Assim, ao mesmo tempo que requer o ensino bilíngue, reivindica também a aprendizagem de códigos e símbolos da cultura de contato, como forma de garantir a comunicação e o diálogo respeitoso.

Enfim, a escola indígena é uma reivindicação dos povos indígenas contra séculos de silenciamento e dizimação da cultura indígena. Nesse espaço democrático, o professor (as) Sateré-Mawé realiza a educação comunitária, atividades escolares, planejamento, reuniões pedagógicas, com o propósito de fortalecer e de valorizar a cultura indígena. Portanto, é imprescindível garantir as políticas educacionais interculturais para evidenciar o direito das minorias, especificamente, os povos indígenas Sateré-Mawé, a escola intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e comunitária.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Gabriel Oliveira. **Satereria**. Tradição e Política Sateré-Mawé, Manaus: Editora Valer, 2009.
- ANDRADE, José Agnelo Alves Dias de; FIORI, Ana Letícia de; MAURO, Ana Luísa Sertã de Almada; MAZZOCHI, Marielli Bimbatti; MAGNANI, José Guilherme Cantor. Nossa aldeia, nossa história, nossa gente. **Cartilha paradidática Sateré-Mawé**. São Paulo: PRCEU/USP, 2016.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto. **Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso**. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (Orgs). Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas. São Paulo: Contexto, 2008.
- BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: **Avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, GO: 29 de setembro a 02 de outubro, 2013.
- LORENZ, Sônia da Silva. **Sateré-Mawé: Os filhos do guaraná**. São Paulo: CTI, 1992.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: **O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/LACED/Museu Nacional, 2006.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. Cara ou coroa: **uma provocação sobre educação para índios**. In: FÁVERO, Osmar; Ireland, Timothy. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- PEREIRA, Nunes. **Os índios Maués**. RJ: Simões, 1954.
- POJO, Eliana; BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE. Pedagogia: **fundamentos da educação indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- RAPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: **trajetória e conflitos desde América Latina**. Texto Base, Boa Vista, n. 33, p. 69-88, jul./dez. 2019.
- SANTOS, Elciclei Farias dos; DANIEL, Laura. **Educação escolar indígena e suas interfaces com o campo da saúde**. In: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia. Saúde Indígena: **uma introdução ao tema**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.
- SOUZA, Josias Ferreira. **Trajетória histórica da educação escolar indígena da Aldeia de Ponta Alegre Sateré-Mawé Rio Andirá, município de Barreirinha AM**. Parintins: PAIC/FAPEAM, 2010.
- UGGÉ, Henrique. **As bonitas histórias Sateré-Mawé**. 1ª ed. GOV/SEDUC, 1991.



PAPEL SEMENTE: INICIATIVA SOCIOEMOCIONAL E SUSTENTÁVEL NO AMBIENTE ESCOLAR.

Wanderly Socorro Barbosa de Souza²¹

Aldenize Pinto de Melo do Nascimento²²

Yan de Lima Guedes²³

E-mail: wanderly.souza@seducampro.br

GT 2: Educação, Estado, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Resumo: A Educação Ambiental vem ganhando cada vez mais espaço em discussões nas escolas. Os aspectos sociemocionais também é um assunto muito importante no ambiente escolar. O presente projeto buscou unir esses dois temas em uma atividade pedagógica que envolveu alunos de uma escola pública da Cidade de Manaus. Este projeto vem ao encontro de outros já existentes na escola, relacionados à sustentabilidade, reciclagem, horta, dentre e outros que envolvem o cuidado e preservação do meio ambiente. O papel é algo muito utilizado no cotidiano escolar. Sua produção é feita a partir de fibras de celulose extraídas da madeira, as mais utilizadas são pinheiro e eucalipto. Estima-se que cerca de todo papel produzido no Brasil é oriundo de áreas de reflorestamento, sendo este um ponto positivo nesse processo, pois, o desmatamento para esse fim não ocorre. Por outro lado existe um efeito negativo que é o uso de componentes químicos para o branqueamento do papel. Esses resíduos podem prejudicar o meio ambiente, quando são descartados incorretamente, afetando os ecossistemas aquáticos. Com o intuito de diminuir o impacto ocasionado pelo descarte inadequado do papel, o presente projeto foi pensado. A reciclagem de papel é feita de forma simples e utiliza materiais de fácil acesso. Sendo adicionadas no processo de criação do papel as sementes de *Cosmos* (*Cosmos sulphureus*). Resultando, assim, num papel reciclado e plantável, que além de reduzir resíduos sólidos descartados no ambiente, tem a possibilidade de gerar uma nova planta.

Palavras-chaves: Meio ambiente, Sustentabilidade, Papel semente, Reciclagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental nas escolas prevista na Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, é um tema bastante trabalhado nas escolas, principalmente por professores da área de Ciências da Natureza, apesar de ser um tema interdisciplinar. Neste projeto trabalhou-se a interdisciplinaridade entre as matérias de Projeto de Vida que tem como pilar pedagógico fundamental trabalhar o socioemocional dos alunos, Projetos Integradores que utiliza a metodologia de projetos para integrar em uma proposta desafiadora e

²¹ Professora da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), Manaus/AM/Brasil.

²² Professora da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), Mestra em Educação/FACED/UFAM. Manaus/Amazonas/Brasil.

²³ Aluno do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), Manaus/AM/Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



inspiradora, diversos componentes curriculares no processo de ensino e aprendizagem, Biologia que se relaciona com o meio ambiente e a sustentabilidade e a disciplina de Sociologia que aborda a sociedade contemporânea em suas múltiplas dimensões (social, econômica, política, cultural, etc.).

Para que a educação ambiental seja trabalhada nas escolas:

É necessário, portanto, que os estudantes apresentem uma base sólida a respeito de outros temas trabalhados na escola, considerando que a EA não está desassociada a outros temas norteadores e que influenciam de forma significativa no aprendizado de assuntos conflitantes relacionados às formas de apropriação e uso dos recursos do meio ambiente. (SILVA, 2021)

O uso indiscriminado de recursos naturais é motivo de preocupação para os órgãos de proteção ao meio ambiente e para grande parcela das pessoas. O desmatamento e a produção de resíduos são alarmantes. Um dos produtos mais utilizados pela sociedade é o papel. Muito utilizado no cotidiano da população mundial. Nas escolas o uso de papel se faz presente em larga escala em todo ano letivo, gerando grande quantidade de resíduo descartado.

Pensando neste problema, o presente trabalho teve por objetivo buscar uma alternativa de reutilização do papel como forma de sensibilizar e conscientizar a respeito de sua utilização e posterior descarte, buscando, conseqüentemente, a diminuição de produção e de resíduo desse material no ambiente.

Tendo como justificativa a grande utilização de papéis na comunidade escolar, o que gera muitas vezes grande desperdício e o descarte inadequado. Desse modo, por meio da reciclagem e transformação do papel convencional em papel semente, tornando-se reutilizável e posteriormente, um descarte ecologicamente sustentável.

Além dos aspectos ambientais, o referido projeto focou em trabalhar sob o olhar sociológico a situação socioemocional dos estudantes, pois sem o equilíbrio entre o cognitivo e o emocional não há um processo de aprendizagem eficaz e eficiente.

RECICLAGEM DE PAPEL

Segundo o site Reciclasampa.com.br (2018), a reciclagem de papel no Brasil pode impulsionar a economia e ampliar a geração de renda e empregos. Além de impactar



diretamente o meio ambiente, ajudando na proteção da natureza, o setor tem boas possibilidades de crescimento.

Observa-se que a reciclagem de papel é impulsionada pela economia, entretanto o fator ambiental tem apresentado cada vez mais relevância. À medida que, a preocupação com o meio ambiente, atçou uma demanda por produtos considerados ecologicamente corretos que causam menos dano ao planeta.

No processo de reciclagem, o volume de água utilizado é menor. Além de reduzir o consumo de energia, a emissão de poluentes e o uso de água, diminuindo também a porcentagem de papel descartado como resíduo sólido.

A reciclagem de papel contribui significativamente para a preservação de recursos naturais como a matéria-prima, água e energia. Além de reduzir o uso de compostos químicos utilizados no processo de branqueamento do papel. Esses resíduos quando descartados de forma incorreta causam danos ao meio ambiente.

PAPEL SEMENTE

O papel semente é pensado com o objetivo de aumentar a consciência ecológica. Servindo como um passo importante para tornar comum o conhecimento ecológico, e mostrar que é possível fazer a diferença na prática. O papel semente é pouco conhecido pelas pessoas, entretanto possui um grande potencial econômico e de preservação ambiental, por ser um produto novo e diferente, com compromisso em manter e preservar o verde do planeta.

Geralmente, os papéis comuns são descartados após o informativo. Porém, este tipo de papel reciclado pode ser reaproveitado, tornando-se uma planta medicinal ou até mesmo planta de jardim. Embora o papel semente ainda seja pouco conhecido pela sociedade, seria muito eficaz para os dias atuais em que o planeta sofre com a diminuição de área verde.

A semente utilizada na produção do papel semente descrita neste trabalho foi a da planta de nome popular Comos (*Bidens sulphurea*), originárias da América Latina mais precisamente no México, são adaptadas aos climas Clima: Continental, Equatorial, Mediterrâneo, Subtropical, Temperado, Tropical. O processo completo de germinação



acontece geralmente dentro de uma ou duas semanas. Deve ser cultivado a pleno sol, em solo fértil, drenável, com regas regulares. Multiplica-se por sementes, com extrema facilidade, de forma que é considerada planta invasiva em determinadas situações, a Cosmos é uma planta relativamente resistente a curtos períodos de seca. Sua floração depende muito da época de plantio. Geralmente começa a florescer aproximadamente dois meses após a germinação. E são plantas de ciclo anual.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS

Na contemporaneidade, sobretudo depois da Pandemia de Covid 19, a escola e a sala de aula precisa ser um lugar que se preocupe não somente com questões do aprendizado cognitivo, necessita também ter atenção aos aspectos socioemocionais de alunos, professores e de toda a comunidade acadêmica.

As sequelas emocionais e psicológicas, trazidas pelo isolamento social, por perdas materiais e de vidas humanas, devem ser um assunto em pauta nas escolas, pois sem uma boa saúde emocional não há um aproveitamento escolar adequado.

A Base Nacional Comum Curricular traz em seu bojo essa preocupação do equilíbrio entre o racional e o psicológico emocional dos estudantes, esse cuidado pontua-se, por exemplo, na 8ª Competência Geral da Educação Básica:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BNCC p.9)

E ainda a Competência Geral 10 da BNCC afirma que o aluno deve ter um:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** (grifo nosso) e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, p.10)

Esse agir pessoal e coletivamente tendo a resiliência como base das ações do dia a dia é primordial para que haja crescimento intelectual e emocional da comunidade acadêmica:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Resiliência emocional é a capacidade de enfrentar um problema ou dificuldade, aprender com ele, não se apegar a esse evento negativo e conseguir seguir adiante. Essa expressão foi incorporada à psicologia a partir de um termo da física. Para essa área de conhecimento e pesquisa, a resiliência é a capacidade de deformar um objeto ou material. Porém, mesmo após sofrer uma alta pressão ou qualquer força de alto impacto, esse objeto não se rompe, voltando a sua forma normal. O mesmo pode ocorrer com o ser humano resiliente, que mesmo submetido a situações de estresse e problemas, consegue lidar com essa situação e aprender com ela. (PONTOTEL, 2022)

No entanto o nível de resiliência de boa parte dos alunos adolescentes do Ensino Médio tem estado pouco resistente, como se essa qualidade tivesse ficado diluída entre o turbilhão de acontecimentos que ocorreram durante e após a pandemia.

Nesse íterim entra a corresponsabilidade das Ciências da Natureza e suas Tecnologias que pontua em sua Competência Específica 2 habilidade (EM13CNT207):

Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar. (BNCC, p.543)

A inquietação para se trabalhar questões ecológicas conectadas às questões socioemocionais vem da leitura dessa realidade de uma resiliência frágil de alguns adolescentes. Usar o papel reutilizado e por a semente de uma planta que floresce, buscou apresentar uma ideia de possibilidade de mudanças positivas, de ressignificação de coisas ruins em coisas boas, a ideia de renascer, de se dar novas oportunidades a si mesmo. A semente escolhida é da flor Cosmos que ao florescer oferta uma flor de cor amarela, cor essa que remete a campanha anual do Setembro Amarelo mês de prevenção ao suicídio.

A ação pedagógica de uma aula expositiva que aborde aspectos cognitivos da reutilização do papel, da separação da semente, da preparação do solo somados a uma aula dialógica que apresente aspectos socioafetivos traz para o estudante um aprender eficaz e prazeroso.

MATERIAL E MÉTODO

O presente trabalho é uma pesquisa ação que levou os alunos terem atitudes ecológicas e de responsabilidade com o meio Ambiente. As atividades foram

desenvolvidas na Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, que atende alunos do ensino médio, em turno integral. A referida escola está localizada no município de Manaus - AM. O trabalho envolveu alunos da 1ª Série, turma 03 no período de setembro de 2022. Os materiais necessários para produção do papel semente são simples e de fácil acesso, tais como: papel usado, cola branca, liquidificador, uma bacia grande de alumínio, tela de nylon com bordas de madeira, água, corante amarelo, pedaços de tecido TNT e sementes da planta *Cosmos sulphureus*, popularmente conhecida como Cosmos-amarelo, que foi coletada na própria escola de exemplares já existentes na área verde escolar, conforme figura 1.

Figura 1: Processo de coleta de sementes da planta *Cosmos sulphureus*.



Fonte: Autoria própria.

As atividades desenvolvidas com os alunos ocorreram no 3º bimestre, tendo início em julho e finalização em setembro, quando o papel foi produzido (figura 2 e 3). Durante esse período os alunos fizeram a coleta de papel utilizado em suas atividades escolares e que seriam descartados. Após a coleta, o papel foi cortado em pequenos pedaços e posto de molho em água por 24h. Passado esse período, colocou-se aproximadamente 100g de papel molhado no liquidificador, com um litro de água e uma colher de sopa rasa de cola branca, bateu a mistura por aproximadamente 30 segundos, tornando-se uma massa homogênea, que denominamos polpa. Este produto foi adicionado em uma bacia de

alumínio contendo três litros de água, nesse momento também foi posto o corante em pó, mexendo bem até atingir a textura e o tom desejado. Feito isso, a tela de nylon foi mergulhada na bacia, a fim de capturar a polpa de papel misturada à água deixando escorrer bem, colocou-se as sementes e cobriu-se com TNT a fim de descolar o papel da tela, estando assim, pronta primeira camada e posta para secar em temperatura ambiente por 24 horas. Para que as sementes ficassem mais protegidas, o papel foi feito em duas camadas, onde na segunda camada não foram adicionadas sementes.

Figura 2: Processo de confecção do papel.



Fonte: autoria própria.

Figura 3: Processo de confecção do papel.



Fonte: autoria própria.

Durante todo o processo de preparação do papel houve a conectividade afetiva entre professor e aluno, as aulas dialógicas se desenvolveram durante todo o processo da feitura do Papel Semente (figura 4). O professor coordenava as ações e direcionava as conversas em torno dos aspectos socioemocionais, permitiu trocas de experiências emocionais, possibilitou o exercício da alteridade e o trabalho em equipe.

Figura 4: Aula dialógica sobre o tema do trabalho.



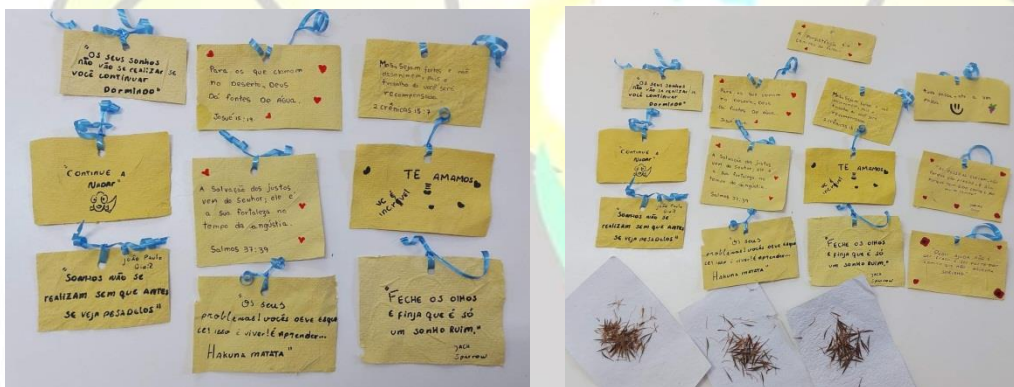
Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS

O trabalho teve uma boa aceitação por parte dos alunos participantes, onde os mesmos apresentaram bastante interesse pela prática desenvolvida. Durante o processo tiveram a oportunidade de participar de aula explicativa sobre as temáticas relevantes ao trabalho, como a educação ambiental e importância da reciclagem de papel.

Com o papel seco, foram confeccionados pequenos cartões com frases motivacionais em alusão ao “Setembro Amarelo”, mês de campanha de prevenção ao suicídio (figura 5 e 6). Os cartões foram distribuídos à comunidade escolar, conforme a figura 7, 8 e 9. Essa ação solidária procurou sensibilizar a comunidade escolar sobre o cuidado da saúde mental, tema que ainda é um tabu entre muitas pessoas.

Figura 5 e 6: Cartões confeccionados em papel semente:



Fonte: autoria própria

Fonte: autoria própria

Figura 7, 8 e 9: Distribuição dos cartões à comunidade escolar.



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria

Para se obter um alcance maior de pessoas foi produzido um vídeo para ser publicado nas mídias sociais da escola. O vídeo apresenta o processo de reciclagem e confecção do papel semente, produção dos cartões e distribuição dos mesmos, apresenta também como deve ser realizado o plantio.

Como forma de alcançar um maior número de pessoas da comunidade escolar, foi confeccionado um painel contendo uma imagem do QR Code que direcionava ao vídeo em questão (figura 10 e 11). O painel ficou disponível na escola por um breve período de tempo para que as pessoas pudessem pegar o papel semente em formato de cartão e após o uso plantar, dando origem assim, a uma nova planta de Cosmos.

Figura 10 e 11: Painel contendo QR Code e amostras de cartões em papel semente disponibilizados à comunidade escolar.



Fonte: autoria própria.



Fonte: autoria própria.

CONCLUSÃO

O artigo objetivou descrever o processo de reciclagem e produção de papel semente, identificando os aspectos e impactos ambientais causados, como a redução de matéria prima, água e energia, causando menos dano ao meio ambiente.

Na maioria das vezes, os papéis comuns são descartados após serem utilizados. Porém, este tipo de papel reciclado pode ser reaproveitado, tornando-se uma planta



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



medicinal ou até mesmo planta de jardim. Embora o papel semente ainda seja pouco conhecido pela sociedade, seria muito eficaz para os dias atuais em que o Planeta sofre com a diminuição de área verde.

Ressaltamos que é necessário que mais ações interdisciplinares e multifocais, no caso o ambiental e o socioemocional, sejam ofertadas aos estudantes para que esses se percebam coparticipantes de sua aprendizagem e se sintam à vontade para pedir auxílio emocional quando necessário. Mais que uma ação de caráter ambiental o projeto aqui exposto buscou proporcionar uma atividade holística e integral, isto é, a experiência didática envolveu aspectos cognitivos e sociemocional, permitiu o alunado exercer o cuidado com a natureza, com o outro e consigo mesmo em uma inter relação com mundo que o cerca e do qual ele mesmo faz parte. Como seres biopsicossociais, precisamos ter um olhar mais completo sobre nós mesmos e o referido projeto possibilitou esse olhar mais integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI N° 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. 28 abr. 1999.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio – BNCC EM <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 23 de agosto de 2022

PONTOTEL, Redator. **Entenda a importância da resiliência emocional no mercado de trabalho**. 2 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.pontotel.com.br/resiliencia-emocional>> . Acesso em: 30 set. 2022

RECICLASAMPA. História e reciclagem de papel: entenda o processo e como fazer. Disponível em: <<https://www.reciclasampa.com.br/artigo/historia-e-reciclagem-de-papel:-entenda-o-processo-e-como-fazer>>. Acesso em: 03 out. 2022

SILVA, Kathleen Mariane; MORITZ, Jaqueline. Produção de Papel Semente: Uma ferramenta para Educação Ambiental. Revista Mundi Meio Ambiente e Agrárias. Paranaguá, PR, v.6, n.01, p. 1-1-27, set./mar., 2021



OS PROCESSOS COGNITIVOS DA MEMÓRIA E DAS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Kellen Vitória Costa de Oliveira²⁴ Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

Thaiany Guedes Silva²⁵ Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

E-mail: okellen157@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: Universidade Federal do Amazonas

Resumo

A presente pesquisa, em andamento, refere-se à temática sobre os processos cognitivos da memória e das emoções no desenvolvimento da aprendizagem. Com base nos estudos da Neurociência Cognitiva e Psicologia Cognitiva, objetivamos investigar as conexões cognitivas da memória e da emoção, interpretar sua função no desenvolvimento da aprendizagem e contribuir com o campo da Educação. Trata-se de um estudo propositivo, com abordagem qualitativa-interpretativa, configurada como pesquisa bibliográfica, e adere em sua técnica de pesquisa o estudo documental, pesquisa bibliográfica e revisões sistemáticas. Os resultados parciais, apontam que a importância dos aspectos da memória e das emoções são complexas, pois entende-se que os processos cognitivos se relacionam antes, durante e ao final da formação da aprendizagem. Constatou-se uma contradição sobre entendimentos do passado com o agora, onde o conhecimento não é construído a partir de uma variável, mas sim, de trabalho em conjunto de cada processo, seja consciente ou inconsciente, muito dessas novas concepções devemos ao neurocientista Eric Kandel, usado como base para a compreensão dos processos mentais no presente texto.

Palavras-chave: Aprendizagem; Memória; Emoção.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se de uma investigação quanto aos papéis dos processos cognitivos da memória e das emoções no desenvolvimento da aprendizagem. De modo a buscar compreender como é construído o desenvolvimento intelectual do indivíduo, sem que exclua quaisquer fatores que estejam presentes na formação, como fatores individuais, sociais, emocionais, etc

O caminho de transição da aprendizagem pode ser diferente, complexo e único para cada pessoa, e quase sempre ao avaliarmos a aprendizagem, descartamos influências

²⁴Pozo, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 17.

²⁵Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



externas como os fatores emocionais que estão em torno das memórias do estudante, e que podem ser decisivos no processo de assimilação da aprendizagem.

Portanto, o projeto de iniciação científica iniciado no ano de 2022, tem como objetivo principal em conhecer e identificar as conexões relacionadas nos processos cognitivos da memória e das emoções, no desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, buscamos conhecer de uma forma aprofundada as funções exercidas nos indivíduos, e que constroem suas próprias aprendizagens.

Para efetivação desse diálogo, elencamos três objetivos específicos, são eles: a) Compreender a visão da Neurociência Cognitiva em relação aos processos cognitivos da memória e da emoção. b) Conhecer como desenvolvem os processos cognitivos da memória e da emoção, com base na literatura dos campos da Psicologia Cognitiva e Neurociência Cognitiva. c) Determinar qual a contribuição do estudo da Neurociência junto à Educação para os avanços científicos e para os processos educacionais.

A problematização da pesquisa gira em torno do seguinte questionamento: Qual é a participação da memória e das emoções para o contexto da aprendizagem?

Ao apresentarmos essa questão, buscamos colaborar com a construção de alternativas didáticas sobre o processo escolar, refletindo a compreensão das bases cognitivas da aprendizagem, emoção e memória, ao compor um conjunto de indicações mais fecundas e criativas no desenvolvimento do trabalho docente.

Secularmente a memória tem sido enfocada nas práticas de ensino, ou pelo menos uma face desta memória, viabilizada pela prática e exercício da repetição como podem ser observadas por Pozo (2002), donde menciona que no início das nossas transmissões de cultura e aprendizados, a memória era uma ferramenta bastante usada para decorar textos longos, e este tipo de memória era alcançada a partir de muitas horas de repetição.

Assim inicia sua importância para as primeiras gerações da Antiguidade, e que com o tempo vem sendo deixada de lado, pois a cultura atual construiu novas ferramentas para facilitar a vivência dos humanos, sem que necessitem lembrar de tudo aquilo do passado. Entretanto, esse esquecimento do aspecto da memória em nossa atualidade no contexto de sociedade cria uma deterioração em nossa aprendizagem, não por esquecermos totalmente o fator da memória na vida dos aprendizes, mas por utilizarmos elementos que não levam em conta o contexto atual. Como refere-se Pozo (2002):



“Não é simplesmente que aprendamos pouco, nem que se ensine mal. É que os cenários de aprendizagem e instrução muitas vezes não foram pensados levando em conta as características dos aprendizes e de seus mestres.” (POZO, 2002, p. 17)

Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa pois possui uma abordagem qualitativa-interpretativa, como Denzin e Lincoln (2006) trazem em suas observações sobre o que seria a pesquisa qualitativa. Para o método faremos uso de análises que consistem em um levantamento de obras, desde artigos, livros, periódico, e outros dados, sobre os temas em torno da memória, aprendizagem e emoções, e irão nortear a pesquisa científica, com o objetivo de reunir e analisar os textos publicados para apoiar a pesquisa principal.

Ao concluirmos esta pesquisa, obtemos os seguintes resultados parciais, cada uma dessas funções, possui um papel fundamental durante o desenvolvimento da aprendizagem, sendo esta, adquirida com base em todos os elementos internos, como a memória, emoções, tomada de decisões, atenção, pensamento e outras funções, como também utiliza elementos externos para agregar ainda mais elementos na construção intelectual, desde ao observar o ambiente, as percepções sobre o objeto-sujeito, como o indivíduo realiza esses processos de assimilação e acomodação.

Além disso, constatamos uma contradição quanto ao modo como entendemos a aprendizagem, o conhecimento que irá gerar a aprendizagem não é construído a partir de uma variável, mas sim, de trabalho em conjunto de cada processo, seja consciente ou inconsciente, muito dessas novas concepções devemos ao neurocientista Eric Kandel (2007), pois indica que, para compreender a mente, devemos partir dos conceitos gerais, ou seja, compreender primeiramente o cérebro, e após conhecê-lo, podemos partir em conhecer os processos mentais.

A VISÃO DA NEUROCIÊNCIA EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS COGNITIVOS

O ser humano é extremamente complexo, desde o processo evolucionar, em relação ao nosso último ancestral universal comum, conhecido como UAU, até nossa forma atual, ultrapassamos muitos obstáculos inimagináveis para ser o que somos, uma pequena improbabilidade no Universo. A dimensão da evolução humana nos leva sempre



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



a algo profundo e difícil de ser explicado, as palavras não tomam para si os devidos significados que abrangem todos os significados descritivos sobre o que é a nossa existência.

A pergunta mais incômoda durante todos os anos de estudos sobre a mente, talvez seria: O que somos?

Muitos tentaram elaborar uma resposta convincente, mas essa pergunta ainda nos cerca, e somos constantemente lembrados disso, nossa espécie é de certa forma privilegiada em ser a “única capaz de tomar conhecimento pleno disso, e refletir sobre o que isso significa”. O homem primitivo manteve-se ocupado com sua sobrevivência, e somente com a vivência em grupos desenvolvemos e criamos as relações culturais e sociais conhecidas hoje.

Um de seus discípulos de Sócrates, conhecido como Aristóteles, ao tentar compreender essa pergunta, concebe através de seus escritos filosóficos sobre psyche, as primeiras investigações sobre as bases biológicas das aptidões sensitiva, volitiva e intelectual do ser humano. Passos esses que seriam de extrema importância para as futuras gerações que viriam mais tarde a estudar o corpo humano, principalmente para o estudo da Neurociência.

A Neurociência Cognitiva, que segundo o autor Kandel e colaboradores (2003, p.1165) é “um misto de neurofisiologia, anatomia, biologia desenvolvimentista, biologia celular e molecular e psicologia cognitiva”. Olhando a neurociência desse contexto, ela traz contribuições para compreender o processo do sistema nervoso, como recebe, processa e armazena as informações. Ao dirigir essa concepção para a área da educação, pretendemos contribuir para a evolução do entendimento de como são adquiridos os processos de aprendizagem e o porquê das diferenças cognitivas entre os indivíduos.

Segundo Squire e Kandel (2003, p. 1227) a “Aprendizagem é o processo através do qual nós adquirimos conhecimentos sobre o mundo, enquanto memória é o processo pelo qual o conhecimento é codificado, retido e posteriormente recuperado”.

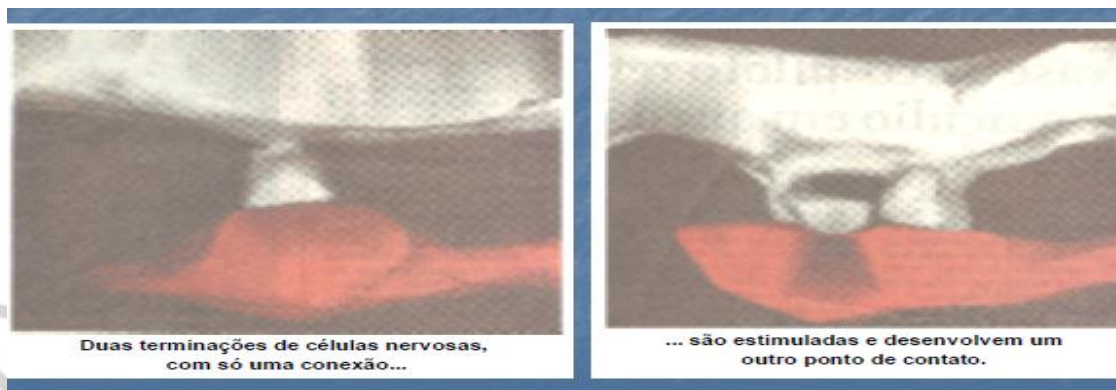


Figura 1. A formação da memória é registrada pela primeira vez.

Fonte: Folha de S. Paulo, 18 nov. 1999, CIÊNCIAS.

A Neurociência por ser um estudo e pesquisas sobre os campos dos pensamentos, da aprendizagem e da memória, compreende a importância que deve ter em relação à memória, visto que, a memória é essencial para o processo de assimilação do conhecimento. Segundo argumenta Antônio Damásio (2000, p. 80):

Existem paralelos curiosos à negligência da emoção pela ciência no século XX. Um desses paralelos é a ausência de uma perspectiva evolucionista no estudo do cérebro e da mente. Talvez seja exagero dizer que a neurociência e a ciência cognitiva, procederam como se Darwin nunca tivesse existido, mas com certeza a situação era parecida com essa até a década passada.

No século XX, por mais que a emoção tivesse sido devolvida ao cérebro, a ciência deixou de lado muitos estratos neurais inferiores, devido a serem associados a ancestrais que ninguém possuía veneração. Ao deixar esses estratos neurais à mercê de navios, o estudo não possuía qualquer coerência com a racionalidade.

Somente após deixarem descartarem a rivalidade dos conceitos de emoção e razão, os estudos sobre os campos conseguem dar um grande passo. E assim, ao buscar primeiro questionar e buscar a compreensão sobre os assuntos, é percebido a grande importância da emoção, como por exemplo, a emoção pode estar relacionada à uma memória que impede o aluno de avançar no ensino escolar.

Em consideração com a idade do nosso planeta, a espécie humana evoluiu extremamente rápido, durante o ser humano sofreu várias mutações, tanto na anatomia, fisiologia e no comportamento, desse modo se diferenciando cada vez mais das outras

espécies terrestres. Algumas dessas mudanças foram benéficas para o ser humano, aumentando significativamente suas chances de sobreviver e de se reproduzir, aumentando assim também as chances de seus descendentes, dependendo do ambiente onde vivem isso pode ser essencial para as futuras gerações.

As mudanças do ser humano, se deve pelos recursos escassos e pelas disputas por parceiros sexuais que podem vir a ser bem acirradas. O que nos leva a um elemento no qual Charles Darwin percebeu e outras espécies, conhecida por seleção natural, trata-se de um processo pelo qual a natureza exerce pressões ambientais sobre os seres humanos, e com isso, acaba por selecionar os indivíduos que possuem características que favoreçam sua capacidade de reproduzir e de sobreviver.

O ambiente pode ter grande influência em uma espécie podendo ser percebido nas diferenças quanto à relação cultural. A cultura é a base pela qual os indivíduos que convivem em grupo, irão desenvolver expectativas, preferências, hábitos e comportamentos, determinados por essa relação do grupo identitário. Como podemos ver ao compararmos um indivíduo da cidade com um do interior, é quase óbvio que irão possuir vivências e experiências totalmente diferentes, assim como suas memórias que o tornam único, mesmo se comparados com outras pessoas da mesma cidade, estado, etc.

As vivências e experiências de cada indivíduo são únicas, mesmo de gêmeos idênticos, pois cada um possui um pensamento próprio. Depois do nascimento, agregamos certos tipos de conhecimentos, como: interações sociais, conteúdos ao sermos expostos, rituais do grupo de vida e todas as ideias irão transmitir essa representação da influência cultural no seu desenvolvimento de cada cérebro. Também fazem parte dessas experiências algumas facetas cognitivas, afetivas e psicomotoras.

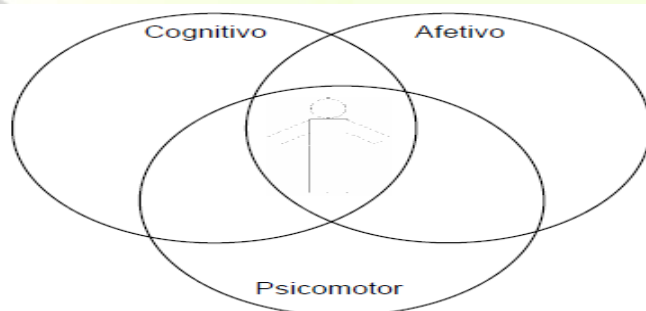


Figura 2. A formação do ser humano, segundo a visão de Benjamin S. Bloom.

Fonte: Rodrigues Jr. (1994).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Um exemplo dessa influência cultural, por exemplo, seriam os conceitos morais como: certo e errado, foram desenvolvidos para avaliar os eventos, são avaliações subjetivas sobre o que é desejável ou não em relação a um parâmetro. Parâmetro este desenvolvido através da cultura específica sob o qual a pessoa é situada. Essas denominações surgem por um fator comum do ser humano em simplificar a realidade e identificar padrões, mesmo que a realidade não seja aquela denominada por tal conceito. A personalidade também poderia ser outro exemplo sobre a influência cultural, composta por diversos traços, diferentes níveis e combinações, resultando em alguém com modos específicos de preferências, auto expressão e comportamento. Mas não significa que ela irá manter desde a infância o mesmo tipo de personalidade, ao atingirmos a fase adulta, e mesmo a velhice, nosso comportamento é totalmente diferente daquele de anos antes. Cada fase da vida humana não é estável, pois contém traços característicos e evolutivos que constantemente se alteram até a “persona final”.

As tecnologias do self: permite que os indivíduos efetuem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus corpos e almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de maneira a se transformarem para alcançarem um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

(Martin et al., 1988. P.18)

Podemos compreender que, na formação do self de cada indivíduo, eles podem ser compostos por seu próprio trabalho sob sua identidade, como podem adquirir meios operacionais sob seus corpos e funções mentais através de outros indivíduos.

Parafraseando Paulo Freire, “não aprendemos sozinhos”, ou não só o que nos é imposto, essa construção vai muito além da individualidade com nossas experiências, ou coletivamente com o conhecimento do grupo.

Por sermos de certa forma, instáveis, a forma como somos tratados também podem influenciar na personalidade que desenvolvemos, já que, grande parte de quem nos tornamos é construída por meio de interações. Interações essas que podem ser definidas ao observar e ao interagir com outros seres humanos, e acabam por indicar sobre os nossos próprios interesses. A nossa aprendizagem por ser um acúmulo dessas experiências com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



o tempo são transformadas em memória que, auxiliam a mente com o referencial ao comparar certos elementos que possuem certa similaridade com eventos passados.

Não há um consenso sobre o momento que a espécie humana veio a adquirir as características do ser humano moderno, em nível anatômico ou mesmo em nível comportamental. Ou seja, não há um momento específico em que o ser humano desenvolveu culturas compostas por ferramentas complexas. Entretanto, a capacidade de expressar os pensamentos bem estruturados e com significado provavelmente já existissem, uma “prova” disso poderíamos ter as pinturas rupestres, representações divinas, entre outras.

Apesar de nos considerarmos seres racionais e haver uma frequente afirmação quanto a essa racionalidade na nossa sociedade, a emoção, por muitas vezes, se apresenta em nosso cotidiano. Como diz Maturana (2002, p. 15):

Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Ou seja, as emoções representam o domínio das ações, ela está vinculada a racionalidade. As emoções não só estão em conjunto com a razão, como também se fazem presentes na memória, dando significado para tal lembrança. Elas são um ‘fenômeno próprio do reino animal’. É devido à ela que o ser humano conseguiu sobreviver na natureza, é uma disposição natural que especifica ou determina certas ações.

Por isso a formação do professor deve configurar-se sobre essa preocupação constante em relação ao cenário educacional brasileiro, pois esses elementos estão envolvidos nos processos psicológicos do estudante, e ao tratarmos sobre a oferta de educação devemos ter em mente sobre quem é o estudante que está presente na sala. Assim como a diversidade cultural que está presente nas salas, há também indivíduos que desconhecem o controle emocional, que pode vir a prejudicar, causando os fracassos escolares.

Diante das pesquisas e dos procedimentos envolvidos na área da Neurociência Cognitiva e da Psicologia Cognitiva que envolvem conceitos como: memória, emoções,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



inteligência e raciocínio, apresentados no texto e que possuem relevância e uso na área da Educação, o objetivo da pesquisa é conhecer e identificar as conexões relacionadas nos processos cognitivos da memória e das emoções, no desenvolvimento da aprendizagem.

Mediante isso, a natureza da investigação, tem a característica de uma qualitativa, visto que faz uso da abordagem qualitativa-interpretativa. O objetivo de tal procedimento, é desenvolver o desejo do pesquisador em aprofundar-se no campo do estudo, utilizando de uma linguagem compreensível para o entendimento de todos. Foi utilizado o método de uso de dados bibliográficos, referentes à uma junção de obras literárias, desde livros específicos, artigos, periódicos, mídia audiovisual, que dialogassem sobre o tema abordado, principalmente sobre os aspectos cognitivos.

Em seguida, a análise textual possuía duas formas, a individual através de leituras, efetivação de fichamentos, resumos ou resenhas, e também, realizava-se através de discussões em grupo, onde o grupo escolhido era o grupo da linha de pesquisa de Neurodidática e Formação de Professores.

Ao concluirmos esta pesquisa, obtemos os seguintes resultados parciais, O estudo possibilitou percebermos que cada situação pode interferir na aprendizagem, seja relacionada à memória, no qual exerce um papel de agente potencializador na aprendizagem. Já no campo das emoções, durante muito tempo, as emoções não possuíam espaço nas pesquisas em laboratórios, dizia-se que era muito subjetiva.

A emoção era tratada como oposto da razão, presumindo-se que a razão era independente da emoção, e que mais tarde através de muitas explorações no campo, obtivemos um resultado que não fazia sentido discuti-las sem compreender os aspectos. Dados indicam que após essa mudança em relação às antigas concepções sobre o objeto de estudos, e depois de descartar a presunção de oposição entre razão e emoção, obtivemos uma resposta, sendo ela, o aumento das pesquisas quanto a importância das emoções.

Compreendemos que, cada uma dessas funções, possui um papel fundamental durante o desenvolvimento da aprendizagem, sendo esta, adquirida com base em todos os elementos internos, como a memória, emoções, tomada de decisões, atenção, pensamento e outras funções, como também utiliza elementos externos para agregar ainda mais



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



elementos na construção intelectual, desde ao observar o ambiente, as percepções sobre o objeto-sujeito, como o indivíduo realiza esses processos de assimilação e acomodação.

O resultado dessa pesquisa, mostram que, a memória e as emoções podem ser complexas, pois participam do processo do início ao fim, e mesmo depois de finalizadas, sempre dando ênfase a continuidade no processo de adquirir conhecimento. Além disso, constatamos uma contradição quanto ao modo como entendemos a aprendizagem, o conhecimento que irá gerar a aprendizagem não é construído a partir de uma variável, mas sim, de trabalho em conjunto de cada processo, seja consciente ou inconsciente, muito dessas novas concepções devemos ao neurocientista Eric Kandel (2007), pois indica que, para compreender a mente, devemos partir dos conceitos gerais, ou seja, compreender primeiramente o cérebro, e após conhecê-lo, podemos partir em conhecer os processos mentais.

REFERÊNCIAS:

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GADAMER; H. G. **Verdade e método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

HUFFMAN; Karen e cols. **Psicologia**. Trad. de Maria Emília Yamamoto. Revisão de Agostinho Minicucci. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIATO; Alexandra Moraes. **Neurociências e aprendizagem: o papel da experimentação no ensino de ciências**. Rio Grande, 2013.

MATURANA; Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001.

MATURANA; Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

NUNES; Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA; Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: Eduece, 2015.

PRÄS; Alberto Ricardo. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

POZO; Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES JUNIOR, José Florêncio. **A Taxonomia de Objetos Educacionais: um manual para o usuário**. 1.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



STERNBERG; Robert J. **Psicologia Cognitiva**; Tradução Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre. Artmed,2008.

TABACOW; Luiz Samuel. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos**. Campinas: PUC-Campinas, 2006.





OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS

Clijes Ramos Aragão (PPGE/UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. ²⁶

Fabrcio Valentim da Silva ²⁷

E-mail: clijes.aragao@semed.manaus.am.gov.br

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema “Os livros didáticos de alfabetização: uma análise no primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Manaus”. O problema de estudo surge a partir das experiências vividas na elaboração de aulas midiáticas de alfabetização para estudantes do 2º ano do ensino fundamental I nas quais foi possível perceber que muitas das atividades sugeridas pelos livros didáticos não incentivam a pesquisa, a indagação e a reflexão. Diante disso surgiu a seguinte questão: Qual o perfil de aluno e o tipo de cidadão a ser formado a partir das concepções teóricas presentes nos livros didáticos adotados pela rede municipal de ensino de Manaus? Deste modo, essa pesquisa tem como objetivo analisar os livros didáticos de alfabetização adotados pela rede municipal de educação de Manaus tendo como base a pedagogia crítica voltada para a educação para a cidadania. O caminho metodológico fará uso do modelo de análise de conteúdo qualitativo de livros didáticos da área de estudos sociais de Valentim da Silva (2019). A proposta deste estudo é a de apresentar algumas reflexões preliminares sobre a trajetória dos livros didáticos em uma perspectiva histórica e levantar questões importantes ao processo de educação.

Palavras-chave: Livros didáticos; Alfabetização; Pedagogia crítica.

INTRODUÇÃO

O livro didático é um objeto utilizado nas escolas por professores e estudantes como referência para a construção de estudos e conceitos e, para alguns, é a única fonte de estudo impressa. Porém, nas últimas décadas, o livro didático também tem sido utilizado como objeto de pesquisas acadêmicas, seja em busca de compreendê-lo historicamente, seja pela tentativa de percebê-lo como resultado das condições sociais,

²⁶ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda em Educação (PPGE-UFAM). Assessora Pedagógica do Centro de Mídias Educacionais de Manaus (SEMED/Manaus).

²⁷ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela Université de Montréal. Professor Adjunto IV no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FAGED/UFAM.



econômicas, políticas, culturais ou pela sua atuação como produtor de cultura, tanto a escolar quanto a cultura em geral (LIMA, 2012).

O uso desse material didático nas escolas muitas vezes determina etapas importantes para o processo de ensino, como o conteúdo a ser trabalhado e as estratégias a serem tomadas durante a prática do professor em sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco a análise dos livros didáticos de alfabetização adotados pela rede municipal de educação de Manaus, a fim de verificar se eles contribuem para uma educação para a cidadania. Com isso, espera-se ser possível identificar as tendências teóricas que norteiam os livros didáticos de alfabetização utilizados nas turmas do ensino fundamental I, analisando se a tendência teórica proposta pela rede municipal de ensino de Manaus para alfabetização é coerente com os livros didáticos adotados e, assim, identificar também o perfil de aluno e o tipo de cidadão a ser formado a partir das concepções teóricas presentes nos livros didáticos adotados pela rede municipal de ensino de Manaus.

As análises propostas irão contribuir para o entendimento do livro didático em sua metodologia e ajudarão ainda a refletir se o material didático proposto para a alfabetização no 1º ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de Manaus considera a realidade e o contexto social do educando, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação para a cidadania crítica, responsável e comprometida.

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA

Conhecido como defensor do processo do conhecimento crítico e consciente, Paulo Freire, em sua trajetória, dialogou teoricamente com muitos intelectuais da área da educação, os quais inspiraram seus pensamentos em uma constante construção histórica e dialética. Ao longo do caminho traçado por Freire, é criado o “Método Paulo Freire”, cujo eixo central estava na alfabetização-conscientização. “A ultrapassagem da consciência ingênua e mágica em direção à consciência crítica construía o próprio cerne do binômio alfabetização-conscientização” (SCOCUGLIA, 2018, p. 208). Nessa concepção, a “consciência ingênua” se caracterizaria pela superficialidade, passionalidade e pela negação do poder de mutabilidade da realidade. Já a “consciência



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



crítica” se caracteriza pela indagação, investigação, inquietação, ou seja, constante busca pelo diálogo e descobertas, com o entendimento de que a realidade é mutável. (SCOCUGLIA, 2018).

Freire questiona a chamada “educação bancária”, essa se baseava na memorização, em que o professor assume o papel de detentor do saber enquanto o aluno é visto como um recipiente vazio aguardando que o educador deposite nele o conhecimento. Em contrapartida, o autor defendia uma educação ativa, com o aluno como centro do processo pedagógico-educativo, sugerindo uma proposta educativa que buscasse a transformação da consciência e da relação das pessoas com o mundo.

Em relação a isso, o processo educativo deve estar voltado para o homem como sujeito de sua história, proporcionando a evolução da “consciência ingênua” para a “consciência crítica” fundamentada na democracia, no diálogo e na liberdade. Com base na concepção freiriana, um dos objetivos e desafios do processo de ensino é aproximar escola e vida, “[...] uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre trabalho manual e trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo.” (ROSSI, 1982, p. 95).

Seguindo a perspectiva teórica crítica de Paulo Freire, podemos apontar que o processo de alfabetização não pode se basear apenas na memorização e repetição de sílabas, mas deve estar pautado na reflexão sobre o significado da linguagem em seu contexto real. A partir dessa abordagem, podemos alcançar o que o autor categoriza como alfabetização emancipadora, a qual permitirá que os estudantes leiam a palavra e o mundo, despertando sua consciência crítica em face das relações de poder presentes nele, além disso, utilizando a habilidade de ler e escrever como ferramenta de acesso ao conhecimento.

A alfabetização emancipadora, desde sua criação na obra de Freire, relacionou a alfabetização com a política de empoderamento e rigor ético, começando principalmente a partir da experiência cultural do educando. Assim, nessa perspectiva, a alfabetização emancipadora está diretamente ligada à perspectiva da educação para a cidadania. (DA SILVA, 2021, p. 136).

Assim, o papel da alfabetização emancipadora é ultrapassar a educação para a massificação, desenvolvendo um trabalho pedagógico que valorize a criticidade. Porém, apesar de vários estudos em torno do tema alfabetização, podemos observar que este ainda



é um grande desafio para as escolas atualmente. Em Manaus, por exemplo, na rede municipal de educação, o desafio encontra-se na redução do elevado índice de estudantes não alfabetizados.

Os anos iniciais do ensino fundamental I (1º, 2º e 3º ano) são o momento escolar em que os estudantes começam seus estudos destinados ao letramento e à alfabetização. Então, quanto mais diversas as ferramentas utilizadas pelo professor, maiores as chances de sucesso nessa fase de ensino, e uma dessas ferramentas é o livro didático.

Lajolo (1996, p. 6) afirma que “Se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete.” Assim, convém levar em consideração, na escolha das coleções para essa etapa de ensino, coleções didáticas que possam ser utilizadas como subsídio nesse processo tão importante da vida escolar. Diante disso será necessário observarmos a trajetória dos materiais didáticos, mais especificamente os destinados à alfabetização, para que possamos compreender a sua configuração atual.

DAS CARTILHAS AO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Os livros didáticos são instrumentos pedagógicos utilizados nas escolas para complementar a ação do professor, porém não podem ser vistos como material neutro, pois sua escolha está permeada por questões políticas e ideológicas. Portanto, é importante “[...] não conceber os livros didáticos numa perspectiva unidimensional, encarando-os como moldados por um único discurso.” (LIMA, 2012, p.145), mas, sim, percebê-los de maneira mais ampla, em suas dimensões: conceituais, culturais, sociais, econômicas e políticas.

Os primeiros materiais utilizados nas classes de alfabetização foram as chamadas cartilhas ou cartas do ABC, as quais eram importadas de Portugal ou elaboradas pelos próprios professores. Eram manuais construídos a partir da apresentação do alfabeto, com atividades voltadas para o reconhecimento e memorização dos nomes das letras. As atividades baseavam-se no método da repetição e soletração. Porém, a partir de 1980, diversas pesquisas em psicologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



levantaram vários questionamentos em torno dos métodos utilizados pelas cartilhas. (SCHEFFER *et al.*, 2007).

Esses questionamentos se intensificaram com a divulgação dos estudos psicolinguísticos de Emília Ferreiro, que foram desenvolvidos com base na epistemologia genética de Jean Piaget. Apoiando-se nesses estudos, os métodos das cartilhas começaram a ser questionados, pois os estudos da psicogênese da língua escrita passam a sugerir a mediação do processo de alfabetização e letramento priorizando o contexto, o significado, o mundo onde o estudante está inserido, como propõe Freire (1989, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...].” Diante das críticas às cartilhas e as mudanças nas propostas no trabalho com alfabetização, há a necessidade da criação de novos materiais didáticos que considerem a construção de significados para o processo de alfabetização plena.

Atualmente, as obras didáticas de alfabetização estão presentes em todas as escolas, e a distribuição desses materiais didáticos é realizada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

[...] compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

Segundo o portal do FNDE, ainda em 1937, o Decreto-Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro, e em 1938 é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. No decorrer dos anos, várias mudanças foram acontecendo, e, junto com elas, transformações na concepção de alfabetização e do uso do livro didático.

Então, a partir das contribuições publicadas no Guia de Livros Didáticos (PNLD, 2010), baseadas na lei 11.274, de 2006, a qual trata da implantação progressiva de um novo ensino fundamental, o Ministério da Educação (MEC) determina a ampliação do ensino fundamental para nove anos, reorganizando-o em ciclos, “[...] os dois primeiros anos e,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



em alguns estados e municípios, também o terceiro, se inserem num ciclo destinado ao letramento e à alfabetização iniciais.” (BRASIL, 2010, p. 26).

Para atender cada etapa de desenvolvimento do ensino fundamental, os livros didáticos passaram a ser organizados em coleções didáticas, nas quais os materiais voltados para os dois primeiros anos visavam à familiarização da criança com a cultura letrada e o conhecimento das funções sociais da escrita e da linguagem matemática.

O material didático torna-se peça fundamental para essa importante fase da vida escolar dos estudantes, e os livros escolhidos passam a direcionar a dinâmica e metodologia do professor em suas classes de alfabetização. Nesse contexto, Mortatti (2005) nos faz refletir que precisamos conhecer e reconhecer os modos de pensar a alfabetização, para que sejamos capazes de identificar o que de fato traz avanços para esse processo e o que insiste em permanecer. “Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências.” (MORTATTI, 2005, p.15). Diante dessas reflexões sobre as permanências e mudanças, que foram “apenas travestidas de novo”, será possível delinear as alterações necessárias para a conquista, pelos estudantes, da leitura e escrita não apenas no sentido de codificar e decodificar signos linguísticos, mas em seu sentido global.

Em face do importante papel desempenhado pelo livro didático no âmbito escolar, torna-se importante conhecer de que maneira as políticas educacionais voltadas para a seleção e distribuição desse material impresso estão sendo desenvolvidas atualmente.

PNLD – CONFIGURAÇÃO ATUAL, LIMITES E POSSIBILIDADES

As políticas educacionais voltadas aos materiais didáticos foram sofrendo alterações ao longo dos anos, e, de acordo com o portal do MEC, recentemente o Programa Nacional do Livro Didático passou por mudanças, o que alterou sua nomenclatura para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo em vista a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa. Além das obras didáticas e literárias, o programa disponibilizará softwares e jogos educacionais, materiais



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

O Programa atende aos quatro segmentos: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, e, a partir do último edital, o programa começa a atender às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (PORTAL DO MEC).

Porém, nem sempre foi assim, segundo Albuquerque e Ferreira (2019, p. 252), foi só a partir de 1996 que o MEC passou a se preocupar com a questão da qualidade desse material, o que resultou no estabelecimento de critérios para avaliá-lo. Hoje, antes dos materiais chegarem às escolas públicas, eles são submetidos a uma seleção e precisam cumprir os critérios estabelecidos em edital, de acordo com Di Giorgi *et al.* (2014, p. 1034):



Atualmente, o funcionamento do PNLD pode ser sistematizado em seis etapas ou fases. Inicialmente, há a inscrição das editoras para participar de edital aberto pelo MEC, momento em que submetem seus livros para análise. O edital estabelece, em detalhes, as regras para a inscrição do livro didático, desde as especificações técnicas, como a gramatura do papel, até o conteúdo a ser apresentado nas coleções didáticas.

Após a inscrição, as obras são encaminhadas para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo (IPT), onde passam por uma triagem e avaliação da qualidade técnica, para, em seguida, os livros selecionados serem encaminhados para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica dos livros. Após essas avaliações, a SEB/MEC convida as universidades públicas para analisar os livros didáticos, que são avaliados por especialistas das diferentes áreas do conhecimento e só então passam a compor o Guia Digital do PNLD, o qual orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para o uso em salas de aula. Após esse processo de seleção, a escola deverá fazer o pedido de duas obras para cada ano/disciplina. (DI GIORGI *et al.*, 2014).

Em resumo, o edital de seleção estabelece as regras para a inscrição do material didático, desde as suas características técnicas até o conteúdo a ser apresentado nas coleções didáticas. Neste sentido, é importante buscar evidenciar como a escolha dessas



regras, características técnicas e a inclusão e exclusão de determinados conteúdos, objetos e as abordagens adotadas, influenciam no tipo de cidadão a ser formado.

Albuquerque e Ferreira (2019, p. 251) afirmam que:

[...] a partir de uma trajetória demasiadamente marcada pelos critérios estabelecidos pela ação governamental, os livros didáticos assumiram determinadas características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico.

Por isso, antes de o livro didático se tornar o principal, ou até mesmo ser o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula, ele precisa ser pensado como um elemento que pode contribuir para impulsionar os estudos realizados nas escolas, visto que “[...] os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.” (BITTENCOURT, 1998, p. 73 apud DA SILVA, 2014, p. 188), tendo em vista que as práticas docentes são diversas e podem, dependendo do docente e do corpo discente, se aproximar ou distanciar das estratégias sugeridas pelos autores ou editores ou pelas instituições governamentais.

METODOLOGIA

A abordagem a ser utilizada no desenvolvimento da pesquisa será a qualitativa, por considerá-la compatível com a investigação apontada: Analisar os livros didáticos adotados pela rede municipal de educação de Manaus tendo como base a pedagogia crítica voltada para a educação para a cidadania. O caminho metodológico a ser traçado é o de uma pesquisa bibliográfica, pois será realizada a verificação de materiais já publicados, em busca de fundamentação teórica para este estudo, bem como a consulta do estado da arte, para identificar os estudos mais recentes acerca do referido tema.

Além disso, será realizada a análise de conteúdo dos livros didáticos de alfabetização do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental I utilizados nas escolas municipais de Manaus. Esta análise de conteúdo será inspirada em Bardin (1977), tendo em vista que este estudo procurará conhecer aquilo que está por trás da palavra, buscando identificar o perfil de aluno e o tipo de cidadão a ser formado a partir das concepções teóricas presentes nos livros didáticos analisados.



A análise de conteúdo dos livros didáticos será dividida em três etapas, a saber: 1) seleção e organização do referencial teórico; 2) a análise de livros didáticos para alfabetização (a amostra escolhida); e 3) a elaboração de um relatório científico (interpretação e inferência). A partir dessas três etapas, os dados serão agrupados para a interpretação das tendências das coleções analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os estudos desenvolvidos com foco no Livro Didático levantam questionamentos acerca da utilização desses materiais pelos professores, na formação de professores, assim como em relação aos conteúdos dos livros, à trajetória histórica desse recurso, entre outras temáticas. Entretanto, nota-se a escassez de pesquisas recentes sobre o tema na região Norte e que tomem ainda como base a pedagogia crítica voltada para a educação para a cidadania nos três primeiros anos do ensino fundamental I. Assim, o estudo de “uma análise de conteúdo de livro didático para a alfabetização emancipadora de adultos no contexto educacional pós-colonial. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980” (DA SILVA, 2019) e as pesquisas citadas neste estudo, irão contribuir para a base desta pesquisa, além de colaborar com o referencial teórico preliminar e para a compreensão do livro didático como “um objeto de estudo privilegiado na didática das disciplinas escolares” (DA SILVA, 2019, p.26).

Ressalta-se que esta pesquisa ainda está em sua fase inicial, porém as análises propostas buscarão colaborar para o entendimento dos livros didáticos em sua metodologia, verificando se eles contribuem para uma educação voltada para a cidadania, evidenciando, assim, seus aspectos e funções (instrumental, metodológica, ideológica e cultural).

Assim, a proposta aqui foi apresentar algumas reflexões sobre a trajetória dos livros didáticos em uma perspectiva histórica e levantar questões importantes ao processo de educação, já que uma das engrenagens que movem a dinâmica escolar está presente no ciclo: Professor – livro didático – aluno.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 250-270, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico do Livro Didático**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 27/6/2022.

SILVA, J. R. da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **rth**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 177-197, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28966>. Acesso em: 18 out. 2022.

DA SILVA, Fabrício Valentim. **Uma análise de conteúdo de livro didático para a alfabetização emancipatória de adultos no contexto educacional pós-colonial**. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980. *Philosophiae Doctor (PhD) - Université de Montréal - Departamento de Didáctica Facultad de Ciencias de la Educación*, p. 349. 2019.

DA SILVA, Fabrício Valentim; ÉTHIER, Marc-André; DEMERS, Stéphanie. Uma análise de conteúdo de livro didático para a alfabetização emancipatória de adultos no contexto educacional pós-colonial. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 134-148, 2021.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al*. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 1027-1056, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate** (2006): 1-16. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 29/6/2022.

LIMA, Elício Gomes. **Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa**. *Educação e Fronteiras On-Line*, v. 2, n. 4, p. 143-155, 2012.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do Trabalho**. Caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; DE FREITAS, Rita de Cássia Barros; ARAÚJO, Viviam Carvalho de Araújo. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Filosofia e Educação**, v.10, n.1, p.200-232, 2018.



OS JOGOS ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE PROJETO DE PESQUISA

Autor²⁸ Juliana camurça de lima

Autor²⁹ João Luiz da Costa Barros

E-mail: julianacamurssa@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar os jogos enquanto processo educativo, com a finalidade de promover ampliação de sentidos e significados sobre o tema, e foi iniciada para apresentação de pré-projeto de mestrado no programa de Pós-Graduação Strito Sensu PPGE-UFAM. Trata-se de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, justificando-se pela possibilidade de apresentar os jogos e as brincadeiras direcionados para crianças do ensino fundamental I, buscando responder a problemática que descodou a elaboração da pesquisa sobre os jogos. Através de reflexões das teorias que discutem sobre a temática consideramos VYGOTSKY (1998), WALLON (1998), PIAGET (1975), KISHIMOTO (2010), entre outros, visando analisar o processo educativo através da prática docente na mediação dos jogos, incitando os alunos para os desafios e repercutindo as dimensões das mudanças do contexto social bem como suas implicações na atmosfera escolar. Por fim os resultados apontam que para a mediação no processo educacional deve ser estruturado para refletir na realidade do educando, no qual o estudante tenha possibilidade de ser protagonista na construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Jogos, prática docente, aprendizagem, conhecimento.

INTRODUÇÃO

O estudo em questão visa apresentar as múltiplas possibilidades ao desenvolver um trabalho de qualidade nas escolas públicas através de jogos pedagógicos. Pois, o compromisso que o docente assume quando ingressa na educação é de promover o processo ensino-aprendizagem através de conhecimentos que adquirimos e articulamos ao longo da formação inicial e da formação continuada, dos saberes e da experiência, saberes da docência e saberes pedagógicos, permitindo assim contribuir no desenvolvimento educacional nas escolas, ao implementar os jogos com crianças sem distinção de raça ou classe social. Nesse sentido, existe a necessidade de entender sobre

²⁸ Mestrando em Educação do programa PPGE-UFAM, Manaus/AM/Brasil

²⁹ Professor Pós-Dr em Ciências Humanas/PPGE-UFAM/Manaus/AM/Brasil
/dr.joaoluizbarros@gmail.com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



a funcionalidade e benefícios dos jogos para se compreender como ocorre a ligação entre as disciplinas curriculares com as práticas educativas, levando em consideração a ludicidade nesse processo educativo.

Os Jogos Pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sua relevância no contexto educacional, visto que a Matemática e outras áreas de ensino estão presente em diversas atividades realizadas pelas crianças no âmbito escolar, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e a capacidade de resolver problemas, dentre outros. A partir do que foi explanado anteriormente nota-se que os Jogos Pedagógicos podem funcionar como recurso favorável ao desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Como objetivos específicos temos: Descrever os conceitos de jogos e brincadeiras, Enfatizar a importância dos jogos nos anos iniciais do ensino fundamental; Identificar a concepção de brincar e seus significados na prática docente, pois para Minayo (2002, p. 22), “Se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Como problemática temos o seguinte questionamento como se dar a mediação nos jogos pedagógicos nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Manaus, considerando enquanto processo educativo?

A metodologia em questão trata-se a princípio de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, porém com decorrer da pesquisa possivelmente será combinado com os métodos de pesquisa de campo para o que se aprofundem os conhecimentos. Através desse estudo, onde é apresentado a importância dos jogos pedagógicos enquanto uma ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o



problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa tem sua base no estudo teórico já publicado, desse modo é lementar que o pesquisador tenha um pleno contato com a literatura a fim de desenvolver novos conhecimentos

DESENVOLVIMENTO

Segundo Wallon (2007) a brincadeira e o jogo são atributos típicos do público infantil e são importantes para o desenvolvimento cognitivo e motor que por meio das brincadeiras ocorre a possibilidade da memorização, de sentenças complexas e potencialização da aprendizagem.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (1998) o jogo age quando cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, da qual ele afirma ser a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto.

Referente aos jogos o autor afirma que:

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. Assim como fomos capazes de mostrar (...) que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também, demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária (VIGOTSKY, 1998, p. 126).

Nesse panorama, o brincar funciona com características de fingir uma situação real, onde a imaginação participa dessa interação no jogo, onde a criança se comporta como um poeta, enquanto cria seu próprio mundo, ou seja, consegue fugir da realidade a partir do brincar.

Para Piaget (1968) o jogo é separado em três padrões: o jogo de exercício, simbólico e de regras. O jogo de exercício ocorre na primeira infância; o jogo de faz de conta é um jogo fundamental na infância, seu objetivo é para estimular a criança a assumir diferentes personagens envolvendo-se no jogo simbólico, pois excita a imaginação visto que prevalece o desenvolvimento do símbolo que é primordial no processo de aquisição da leitura e escrita; no jogo predomina a assimilação; processo no qual o sujeito incorpora



os elementos do meio nos seus próprios esquemas oferecendo alterações nas estruturas mentais.

O jogo de regras pressupõe a participação de mais um jogador para melhor imposição das regras “O jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado.” (PIAGET, 1964, p. 106). Nessa fase a socialização é essencial para aprendizagem e desenvolvimento da criança. Durante o jogo a criança vai interagir com outras crianças que trazem outros comportamentos distintos e diante do jogo terão a oportunidade de aprender a conviver umas com as outras.

O brincar é um meio real de desenvolvimento da aprendizagem. Por meio dessa prática a criança será capaz de aumentar e enriquecer a sua aprendizagem, de modo que os professores sejam capazes de compreender as necessidades gerais e individuais dos alunos, afim que todos tenham uma aprendizagem mais dinâmica e prazerosa, criando um ambiente agradável para estimulação do raciocínio lógico, estratégia, criatividade, imaginação, memorização e socialização.

Nesse sentido, o jogo é que uma atividade física ou mental que tem valor de formativo que possibilita a interação com os demais indivíduos, proporcionando o respeito, a solidariedade, a cooperação e o valor às regras. É exercendo a prática de jogar que a criança mostra as suas vivências, capaz de transformar o real de acordo com seus desejos, assimilando e construindo conhecimento a partir do jogo.

Segundo Kishimoto (2010), nas disposições de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores do desenvolvimento. Para as crianças os jogos, configuram-se em atividades que trazem grandes benefícios para a aprendizagem, satisfazendo as necessidades do ensino.

Dessa forma cabe a cada educador pesquisar, criar e aplicar os seus jogos, de forma que as atividades propostas estejam de acordo com os objetivos do ensino e da aprendizagem estruturada para seus alunos.

Jogos Pedagógicos e a Ludicidade

Normalmente ao pensarmos em ludicidade prontamente fazemos a associação com a educação infantil, nesse sentido, vale ressaltar sua importância no



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



desenvolvimento cognitivo das crianças do ensino fundamental I, quando a aprendizagem significativa busca desenvolver estratégias que proporcione a aplicação e atualização das informações anteriores, desta maneira atribuindo novos significados aos conhecimentos das crianças. Portanto, vários métodos foram inseridos no contexto educacional.

Desta forma os jogos podem ser vistos como ferramenta pedagógica, tornando aprendizado mais prazeroso, por essa perspectiva:

[...] o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...] (KISHIMOTO, 2010, pp. 80 - 81).

No ensino, os jogos funcionam como instrumentos que proporcionam a sensação de prazer e bem-estar, capaz de despertar na criança o gosto pela leitura, escrita, números, e desenvolver a sua oralidade, deixando-a livre para se expressar, sem temor de errar e expor as suas opiniões. Além disso, é por meio da brincadeira que se abre um novo caminho para ampliar de forma significativa compreensão da realidade.

Através de atividades lúdicas, a criança aprende a estrutura lógica da brincadeira e também se apropria da escrita e leitura presente nas atividades direcionadas pelo professor mediador em sala de aula. Nesse sentido, Kishimoto (2010) afirma que o jogo proporciona o desenvolvimento, porque possibilita a descontração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência os erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequência frustrante para a criança. (SMOLE, 1996, p. 138)

O ambiente lúdico produz na criança a disposição de participar da atividade com confiança, propiciando um ambiente de trabalho em grupo onde as crianças sejam ensinadas princípios e valores que lhe servirão de base para suas vidas, assim compartilhando, respeitando as regras e ajudando os que necessitaram, enfim aprender a conviver com as diversidades em qualquer circunstância sem reproduzir paradigmas preconceituosos.

Segundo Kishimoto (2010), o jogo desperta a exploração e a solução de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



problemas e, por ser livre de opressões, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. Sendo realizado de forma individual, em duplas ou em grupos, com foco na confiança e criatividade para ser desenvolvido o jogo de maneira agradável e espontânea.

Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas idéias, novos conhecimentos [...] (SMOLE, 1996, p. 138).

Através situações problemas que os jogos oferecem ao indivíduo deve encontrar a solução para chegar ao final, por isso, a criança instrui-se a desenvolver diversas estratégias a partir do desafio estabelecido nos jogos.

Na educação, o jogo transpõe caráter de material de ensino quando estimado um promotor de aprendizagem. A criança, disposta diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e, desta maneira, aprende também a estrutura matemática presente. Kishimoto (2010, p.80)

O lúdico desta forma se configura muito além de simples atividades no ensino da matemática, pois coloca as crianças em situação de desafio e potencializa suas habilidades. Neste contexto o ensino de matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. “A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente” (MOURA, 1996, p.80)

O jogo opera como uma ponte que aproxima os conteúdos do indivíduo, pois cria uma conexão com o conhecimento, possibilita os envolvidos de receber novas informações e estabelecer ligação com os conhecimentos preconcebidos e instituir novos conhecimentos desenvolvendo funções mentais.

O espaço e tempo do trabalho docente

A sala de aula pode ser considerada o laboratório do professor pois é o ambiente de aproximação, o qual possibilita a percepção de problemas para posteriores reflexões sobre possíveis soluções. A forma de organização desse espaço de acordo com as condições da instituição de ensino e da criatividade docente a fim de oferecer através do ambiente, possibilidades de despertar no aluno a participação. (Brasil, 1998, p.97)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.

Essa concepção de espaço otimiza a participação das crianças, pois se torna atrativo, visto que a criança é atraída primeiro pelo visual, pela estética que convida a interação. Do contrário um ambiente desorganizado, preenchido de clichés é capaz de prejudicar o interesse participativo. O espaço estruturado funciona como intervenção entre o indivíduo e os conteúdos das áreas do saber, e o professor é responsável por criar esse espaço organizado para aproximar o aluno do conhecimento.

O contexto educacional atual é cada vez mais desafiador ao professor, na era tecnológica se deter a aulas expositivas sem envolver os alunos será difícil alcançar os objetivos, atividades monótonas na qual o aluno apenas reproduz, não é instigado a pensar por si mesmo, distanciando o desenvolvimento intelectual, o ensino sem significado ao aluno não implicará a transformação que a educação é capaz.

O que deve propor uma aprendizagem significativa.

O ser humano é o único ser que nasce com o potencial para aprender, porém é um ser incompleto, mas com estruturas preexistentes para desenvolver a aprendizagem, isso quer dizer que é necessário conviver com outros humanos para nos humanizarmos.

A aprendizagem é significativa quando aquilo que estamos aprendendo se conecta com aquilo que já sabemos, um novo conceito faz vínculo com um conceito anterior, do contrário se não houver essa recetividade ao recebermos novos conceitos a aprendizagem torna-se mecânica. Para facilitar a aprendizagem do aluno, é preciso saber qual o significado do conteúdo para aqueles alunos. A linguagem regional é um exemplo que dispõe de vasto significado a ser trabalhado em sala de aula.

Para Ausubel, (1978):

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, dia o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Propor que as aulas por exemplo de Matemática sejam momentos estimulantes onde alunos e professores possam interagir num ambiente favorecido à discursões que auxilie na tomada de decisões e resoluções em diversas situações-problema, carecem de um conhecimento das circunstâncias socioculturais, o que os alunos esperam daquele momento e o nível de conhecimento dos alunos. Tornando-se indispensável mostrar os conteúdos com aplicações em seu cotidiano, abrindo espaço para que o grupo traga as suas experiências e a partir delas fazer uma contextualização dos conteúdos a serem apresentados.

Para Borin (1996, p9);

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é possibilidade de diminuir o bloqueio apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação do jogo, onde é impossível uma atitude de passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam em Matemática apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Concordando o autor essa circunstância criada diante da situação do jogo é benéfica aos estudantes que sentem dificuldades em desenvolver certas habilidades matemáticas, porém esses benéficos são abrangentes todas áreas do saber.

Um conteúdo que faz parte do componente curricular matemática, não precisa se restringir ao mesmo, vejamos o conteúdo sistema monetário brasileiro, em propor uma atividade que simule a realidade, um jogo de compra e venda ao mesmo tempo em que o professor os instiga a participar também está criando uma atmosfera diagnóstica, na qual perceberá as dificuldades existentes no grupo, facilitando o planejamento da próxima ação. Percebendo que essa proposta abrange os conhecimentos de forma interdisciplinar (história, geografia, língua portuguesa e outras) podendo iniciar a atividade contando a história do dinheiro percorrendo o tempo e o espaço de origem, mostrando algumas das moedas existentes e seus valores, a distribuição da renda, o que a ausência dele pode gerar em nossas vidas, enfim esta é apenas uma possibilidade.



CONSIDERAÇÕES

Percebeu-se que o professor é o principal mediador o processo de implementação dos jogos na sala de aula, onde é decidido o caminho a ser percorrido e ao longo do trajeto do conhecimento, possibilitando ter a abertura em fazer as alterações necessárias conforme os pertinentes aos objetivos estabelecidos no início, e até modificá-los se caso não forem mais condizentes com o decorrer do percurso.

Para Vygotsky (2010) O conhecimento desenvolvido pela criança ocorre a partir da interação social, logo o adulto é intermediário para que a criança desenvolva suas atividades. Portanto o conhecimento adquirido pela criança está em junção com o meio, nas interações das sociais. Em sua concepção a interação social desempenha papel construtivo no desenvolvimento de certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc). Os jogos é um meio de propiciar tal desenvolvimento, visto seu caráter lúdico envolve os participantes de maneira a facilitar a aprendizagem.

Deve-se ressaltar que incluir a ludicidade enquanto ferramenta pedagógica para as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental Compreende uma vasta possibilidade de desenvolver a prática docente. No entanto o mais importante é definir objetivos para que esse momento seja de fato significativo. Sob a perspectiva de fortalecimento das relações professor-aluno no processo ensino- aprendizagem, que impulsiona os discentes desenvolver autonomia na construção intelectual.

REFERÊNCIAS

- BORIN, J. **Jogos e resoluções de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME/USP,1996.
- BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 06 Mar. 2020.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GOULART, Iris B. **Psicologia da Educação**: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21.Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOURA, M.O. de. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. São Paulo: USP, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Tradução de Álvaro Cabral. 2ªed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, 1975

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

Disponível em:

<<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> > Acesso em: 10 Mar.de 2020.

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Ed.Ática, 6ª edição, Série Educação. 1997.

Teoria da aprendizagem significativa (David Ausubel). Rodrigo R. Terra. Publicado em 25/5/2020. Disponível em: < [Teoria da Aprendizagem Significativa \(Ausubel\) – MakerZine](#)

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.

VIGOTSKY, L A **formação social da mente**. 6. Ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998 .

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Psicologia





OLHAR O OUTRO: REFLEXÃO SOBRE OS IMPACTOS DA BNCC NAS ESCOLAS DA AMAZÔNIA

Nayara Ferreira Costa³⁰
Priscila Thayane de Carvalho Silva³¹
Sílvia Cristina Conde Nogueira³²
E-mail: nay.ped@hotmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia
Financiamento: FAPEAM

Resumo

A partir das discussões oriundas da disciplina: Educação, Cultura e Desafios Amazônicos, buscou-se construir uma reflexão acerca das implicações curriculares no processo educacional escolar na Amazônia, desse modo, optou-se por privilegiar um estudo em que o currículo e a historicidade acerca da Amazônia fossem privilegiadas com fins de produzir uma reflexão orientadora das ações pedagógicas para os trabalhadores da escola nesse espaço geográfico voltados às necessidades dos amazônidas. O trabalho tem caráter qualitativo e aponta que a Amazônia é um lócus em que as tensões geradas pelo aprofundamento do capitalismo são acentuadas e que a Base Nacional Comum Curricular como orientadora dos currículos no país busca homogeneizar os conteúdos e fortalecer os conhecimentos hegemônicos nas escolas amazônicas em que as minorias são, na realidade, invisibilizadas.

Palavras-chave: Amazônia; Currículo; Educação.

INTRODUÇÃO

O momento de produção desse trabalho investigativo se deu no primeiro semestre de 2019 do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas PPGE/UFAM, na disciplina de Educação, Cultura e Desafios Amazônicos. O objetivo desse trabalho é refletir acerca das implicações curriculares no processo educacional escolar na Amazônia.

Em função do golpe parlamentar ocorrido em 2016 a educação sofreu um ataque duríssimo com a Medida Provisória nº 746/2016 que foi convertida na Lei nº 13.415/2017 que Reforma o Ensino Médio, cuja maior característica é o rebaixamento dos conteúdos ofertados para os alunos oriundos das camadas populares.

³⁰ Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Bolsista de doutorado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas e Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

³¹ Bacharel em Serviço Social, Mestra em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Assistente Social do Instituto Federal do Amazonas.

³² Licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação e Professora de Graduação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.



Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que estava em processo de construção coletiva foi tomada de assalto e teve sua publicação antecipada. Canabrava (2020) afirma que esse processo se deu em função de construir uma credibilidade para o governo golpista que então vigorava.

A BNCC é um documento normativo que orienta os currículos dos sistemas de ensino no Brasil. Vale ressaltar que não existe um consenso acerca da adoção de um currículo único tanto aqui no Brasil, quanto no mundo (CANABRAVA, 2020).

O problema aqui percebido reside no fato que: quais as implicações curriculares para o processo educacional escolar na Amazônia?

Tendo em vista que a diversidade amazônica não se restringe somente à fauna e flora, mas também à cultura dos povos que aqui habitam e suas especificidades lingüísticas, que, desde a colonização tem sofrido um apagamento e conseqüente invisibilização pelas regiões consideradas mais desenvolvidas. Como, então, o que seria imputado às escolas da Amazônia por meio de um currículo único contemplaria os povos amazônicos?

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e de caráter qualitativo, foi construída uma reflexão sobre os impactos do currículo no processo educacional escolar na Amazônia, região que ainda padece com a o agravamento das desigualdades educacionais no país e cuja perspectiva pós implementação da BNCC tem como horizonte um aprofundamento desse processo.

DESENVOLVIMENTO

Se houvesse possibilidade de pensar a escola a partir das experiências vividas pelos estudantes, quais seriam os pensamentos que ela despertaria? Não, não é o interesse iniciar uma discussão acerca dos pontos negativos ou positivos. Mas sim, levantar aspectos que permitam identificar os processos de inculcação implementados no espaço escolar, que se davam desde o momento da entrada, passavam pelas brincadeiras, forma de ensino/aprendizagem e chegavam até o horário da saída.

Quais tensões eram explícitas? Aliás, pensando hoje, houve tensão em algum momento? Havia um silenciamento ou uma invisibilidade? Quais eram as possibilidades de tensão entre os atores da escola? Visto que há uma hierarquia na escola.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Os questionamentos aqui explicitados são necessários para a formação docente, afinal, a diferença, e as tensões delas oriundas, em maior ou menor grau vão existir no seio da sala de aula.

A Amazônia carrega essas diferenças pelo viés da desigualdade, afinal está localizada na região subdesenvolvida do país, se comparada com a região sul e sudeste (BATISTA, 2007).

Embora a Amazônia brasileira tenha certa homogeneidade no território e pouca gente nele, possui, de acordo com Batista (2007), diversidade étnica e cultural, etnicamente a variedade é grande e culturalmente as Amazônias se diferem muito, a começar pela língua, são cinco os idiomas falados: português, espanhol, inglês, holandês e francês.

Desde a publicação da BNCC o inglês passa a ser o idioma obrigatório a ser lecionado em todo território nacional, retirando assim a possibilidade de deliberação da comunidade escolar acerca da língua estrangeira a compor os currículos. Na Amazônia brasileira, apenas a Guiana é um país fronteiriço falante de inglês.

A Base mostra que as fronteiras amazônicas e as relações com os países vizinhos não tem a mesma importância que a busca por uma globalização. O que parece demonstrar também um descaso com a Amazônia a se pensar em um dispositivo normativo nacional que não dê conta de contemplar a região nas tomadas de decisão do país.

Na história do Brasil, a autodeterminação dos povos amazônicos e liberação das terras tribais para empreendimentos recolonizadores, entre outras ações limitadoras que faziam os interesses dominantes parecerem interesses regionais fomentava a ação predatória sobre as terras e as populações amazônicas e, o Estado nacional, dizimava física e culturalmente os habitantes da Amazônia (SILVA, 2012).

Logo, os acordos e até mesmo as imposições, os conteúdos e as festividades contempladas no fazer pedagógico representam a materialização dessa disputa cultural que pode, ou não fomentar o fortalecimento de uma cultura que já é hegemônica e que, com um currículo único extenso e conteudista deixa pouco espaço para a parte diversificada atuar como contraponto.

Dáí é importante sensibilidade para enxergar os processos educativos experienciados seja enquanto estudante, como docente ou, até mesmo enquanto cientista.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A escola brasileira é, tendo como base a história a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, marcada por disputas e imposições do interesse privado sobre o público e demarca bem as normativas jurídicas sobre quais dimensões e quem serão os contemplados pela educação e quem serão os agentes dela.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a noção de currículo como conjunto de conteúdos disciplinares que geram competências e habilidades comuns a uma sociedade diversa e multifacetada interfere diretamente nas vivências e nas culturas que constituem a sociedade brasileira. É justamente pela existência de diversas culturas que a ideia de uma base comum a todos, como forma de dirimir desigualdades educacionais é advogada em documentos normativos, visto que o Brasil é um país repleto de desigualdades sociais e regionais.

Contudo, vale perguntar, quais conteúdos são contemplados nessa base comum? E quais são marginalizados? O que pretende essa base comum?

Geertz (2001), talvez provoque a quem se questiona quando afirma que vivemos num mundo estilhaçado, e, por sua vez, cabe, então, examinar os estilhaços. Logo, no caso brasileiro a BNCC seja um estilhaço que pretende unificar, dando, supostamente, direitos iguais de aprendizagem, quando a realidade é de desigualdade educacional e social aprofundada desde o início da pandemia do coronavírus, em março de 2020.

A BNCC, aqui, é tomada como exemplo legal do tratamento acerca do diálogo entre os atores do campo educacional é travada no Brasil e da sua implicação direta no processo de perenização da invisibilidade dos outros não brancos são legitimadas a partir de normativas jurídicas.

O paralelo entre o contexto em que a BNCC foi publicada, em meio a Reforma do Ensino Médio promulgada pela Lei nº 13.415/2017, se assemelha em dois pontos explícitos com A Reforma de 1º e 2º graus imposta pela Lei nº 5.692/1971, a primeira semelhança se dá no contexto político: ambas se deram em momentos de cerceamento democrático e pós-golpe, um militar e outro parlamentar, a segunda se dá pela estreita ligação do ensino médio com a formação para o trabalho, parte diversificada, formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho e rebaixamento dos conteúdos ofertados pela escola, o que dificulta o acesso à educação superior daqueles que são das classes trabalhadoras.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Se faz necessário relembrar que a Amazônia é local de pobreza generalizada que, por ser isolada, os seus povos tem pouca oportunidade, educação e um conseqüente subdesenvolvimento psicossocial e sociocultural (BATISTA, 2007).

A região norte cujo território é praticamente o equivalente a toda a Amazônia brasileira é a região brasileira com menor número de mestres e doutores e cursos de mestrado e doutorado.

Agora, se essas dificuldades são latentes para os filhos da classe trabalhadora urbana, como ficam aqueles que estão fora desse contexto?

Weigel (2000) estudou, em seu doutorado, as escolas Baniwa e apresentou pontos para se pensar o processo de escolarização, iniciando pelo reconhecimento da necessidade de apropriação da língua e cultura branca pelos Baniwa, porque era irreversível o contato e a relação com essa cultura.

A irreversibilidade e a necessidade de domínio dos códigos por sociedades não hegemônicas se dão, justamente, por existir uma cultura hegemônica que impõe sua língua e cultura às demais. Essa imposição se dá na escola também e o currículo é uma dessas vias.

Santomé (1995) afirma que os conteúdos escolares ensinados são prioritariamente pautados nos conteúdos nas culturas hegemônicas, as minorias, nesse caso, ficam à margem e a eles são impostos a aprendizagem desses conteúdos.

Batista (2007) afirma que existem Amazônias e Silva (2012) explicita que o processo que deu origem à uma Amazônia brasileira se originou da imposição de uma Amazônia Lusitana sobre a Amazônia Indígena pré-colonial e a formação da sociedade nacional criou a Amazônia brasileira. Ou seja, a Amazônia brasileira é fruto de um apagamento de outras Amazônias e nascida de uma imposição da cultura colonial sobre os povos originários.

Tanto é real a ligação da escola com a imposição cultural que no exemplo dos Baniwa a escola serviu utilitariamente para que os indígenas desenvolvessem habilidades de etiqueta e de língua para se relacionar com os brancos, sem temer ou serem enganados (WEIGEL, 2000).

Os Baniwa são um exemplo daqueles que são considerados constituintes de uma cultura ausente.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Santomé (1995) entende como culturas ausentes o grupo de etnias constituídas por forças minoritárias ou sem poder e que, por isso, a escola do branco pareceu útil no contexto dos Baniwa, de modo que a escolarização possibilitaria lidar e comunicar-se com os brancos (WEIGEL, 2000).

A necessidade de voltar à BNCC se dá pelo caráter normativo e obrigatório dela, além de conteudista e unitário, isto é, é um documento que assevera o processo de invisibilidade e é esse documento que irá compor parte substantiva dos currículos escolares do país.

A BNCC se apropria de uma discussão que ainda estava em curso de um documento coletivo e impõe, através dela, os interesses do mercado, seja ele para a formação de mão-de-obra, seja pelas instituições privadas de ensino que buscam ter como cliente o Estado e daí apresentam as necessidades de ampliação de seus serviços como se fossem um anseio social utilizando de discursos legítimos, especialmente advindos das minorias.

Ao pensar acerca do espaço das minorias na BNCC, percebemos que a sua visibilidade consta no documento como algo para fins retóricos, sua existência e pretensa formação é algo que Bhabha (1998) explica ser uma identidade no qual o outro vai se transformar e assumir.

Ou seja, as minorias como os indígenas e as juventudes se assujeitam aos ditames da escolarização, pensada pela lógica mercadológica que homogeneiza e se mantém hegemônica, com o contributo dos conteúdos curriculares e intencionalidades formativas ratificadas pela BNCC.

CONCLUSÕES

Olhar o outro no Brasil requer sensibilidade. Todavia, essa sensibilidade requer uma construção crítica, um olhar analítico para o processo de colonização brasileiro e seus reflexos sociais, culturais e econômicos para as regiões brasileiras. No caso da Amazônia, a situação ainda é mais urgente, visto que a questão de sua constituição cultural e étnica ser tão diversa e também por geograficamente ainda ser de difícil acesso às demais regiões.

A região norte brasileira é amazônica e, dadas as condições e realidades supracitadas, a que menos forma mestres e doutores dentre as regiões brasileiras. A



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sensibilidade de olhar esse outro na Amazônia cujo requisito é uma sólida construção crítica e analítica que deve se dar por meio de uma melhor formação acadêmica ainda está muito aquém das necessidades da região.

Durante grande parte dos 35 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, ele sozinho formou mestres e doutores voltados para a Amazônia no estado do Amazonas, atualmente na Universidade do Estado do Amazonas já está em funcionamento um curso de Mestrado em Educação, além do estado amazonense também possui em parceria interinstitucional um curso de doutorado em Educação voltado à Amazônia, o que servirá para criar novos quadros de resistência e de profissionais atentos às imposições curriculares que se apontam, especialmente com a BNCC.

A BNCC é um documento que visa garantir um currículo único e, com isso, minimizar as desigualdades educacionais, o que em vigor trará efeitos contrários, posto que os interesses da região serão tragados pela sua organização rígida e conteudista.

Não há espaço hábil na parte diversificada do currículo para a construção de abordar questões reais de interesses de uma minoria invisibilizada. A tendência é que a escola potencialize as práticas hegemônicas em que os grupos minoritários que são dotados de culturas ausentes (SANTOMÉ, 1995) sejam gradativamente mais afastados da escolarização formal.

Desse modo, é necessário cuidar e ter sensibilidade no fazer pedagógico, para tanto, conhecer as razões históricas que construíram a Amazônia e reconhecer-se enquanto amazônida é uma razão sine qua non para a superação dessa realidade violenta e impositiva.

Contudo, esse processo de conhecimento e reconhecimento tem como base uma educação de qualidade socialmente referenciada que ora deve ser oportunizada à todos, e que ora deve ser defendida em todos os momentos, visto que, após o golpe parlamentar de 2016 e com a ascensão do governo Bolsonaro a educação pública sofreu vários cortes e vive em constantes ameaças.

É possível perceber que o currículo é apenas mais um instrumento daqueles que detêm a hegemonia econômica para subalternizar e rebaixar os conteúdos para os estudantes das classes trabalhadoras.



No caso da Amazônia a BNCC demonstra aversão às necessidades e às suas particularidades e sua implementação está mais tendenciosa a agravar as já profundas desigualdades educacionais existentes e das quais os amazônidas estão em flagrante desvantagem.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, D. **O complexo Amazônia – Análise do processo de desenvolvimento**. Manaus: Editora Valer, EDUA, INPA, 2007
- BHABHA, H.K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANABRAVA, B. W. ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: COMO AVANÇAR EM CONTEXTO ADVERSO. **E- mosaicos**, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira (CAp- UERJ), v. 9, n. 21, mai. ago. 2020.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2001.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da.(org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, M. C. **O Paiz do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2012.
- WEIGEL, V. A. C. M. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000

XX SEINPE



O PROCESSO COGNITIVO DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM

Celeste Artica³³

Evandro Ghedin³⁴

E-mail:articaceleste@gmail.com

GT 2 - Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas FAPEAM

Resumo

Este artigo apresenta considerações iniciais a partir de informações produzidas no contexto da aprendizagem no curso de Pedagogia da UFAM, durante o Ensino Remoto Emergencial, no período da pandemia de Covid-19. Tal investigação se deu orientada pela pergunta: como o processo cognitivo da atenção, mediado pelas diferentes tecnologias de ensino aprendizagem, utilizados no período de 2020/2021, no curso de Pedagogia, contribuíram para o processo desenvolvimento cognitivo dos estudantes? A pesquisa teve como objetivo conhecer como se deu o ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias e de que forma os diferentes níveis de atenção possibilitaram melhor aprendizado de conteúdos conceituais. Para esta comunicação utilizou-se a pesquisa documental como referência central para entender os processos pedagógicos naquele contexto de ensino. Preliminarmente conclui-se que a atenção é a base do aprendizado, pois é sua condição permitir a produção do foco da própria atenção de modo que uma tarefa elementar alcance seus objetivos de aprendizagem, além de ser capaz de mudar nossos pensamentos e comportamentos, pois a depender de como prestamos atenção ao nosso ambiente e fazemos a seleção do que consideramos primordial torna possível o que será lembrado no futuro.

Palavras-chave: Processo Cognitivo da Atenção. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia Covid-19. Pedagogia. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Introdutoriamente este texto apresenta um debate sobre os processos de aprendizagem com uso de tecnologias digitais no formato de ensino remoto emergencial especialmente considerando os níveis do processo cognitivo da atenção como fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de conteúdos formais do currículo de Pedagogia.

³³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); graduada em Pedagogia pela Universidade Nacional Autónoma de Honduras; especialista em Administração e planejamento da Educação. Integrante do Laboratório de Neurodidática e Formação de Professores; E-mail: articaceleste@gmail.com

³⁴ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor Permanente no PPGE da UFAM, no EDUCANORTE e na REAMEC. E-mail: evandroghedin@ufam.edu.br



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Embora não se apresentem dados de campo, mas pesquisa documental sobre tal processo. O objetivo é apresentar impressões iniciais sobre a questão da atenção no processo de aprendizagem com o uso de tecnologias digitais no contexto do Ensino Remoto Emergencial ERE.

Nesse texto apresenta-se o conceito de tecnologia, o ERE, a atenção como processo cognitivo básico e sua interação com as tecnologias digitais no ensino de conteúdos formais do currículo.

Desde a revolução digital nos anos 90, nossas relações sociais foram modificadas pela comunicação com o uso de tecnologias. O conceito tecnologia tem origem grega τέχνη ("téchnē") que significa conhecimento, técnica, arte, artesanato e/ou habilidade. Com base nesta concepção podemos entender a tecnologia como a habilidade de mudar algo já existente. Isso está de acordo com Pinto (2005), que sustenta que a palavra tecnologia tem quatro significados:

O primeiro de acordo com o significado etimológico, a tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, sendo nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e os modos de produzir alguma coisa. O segundo, a Tecnologia equivale pura e simplesmente na técnica. O terceiro, o conceito de tecnologia entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. O quarto, a Tecnologia é ideologização da técnica (PINTO, 2005 *apud* RODRIGUEZ, 2019, p. 2).

Os primeiros sinais do uso de novas tecnologias em educação no Brasil datam de 1971, quando foi realizada a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I Contece) no Rio de Janeiro (ROSSETTI, 2019, p. 133). Nessa Conferência foram desenvolvidas atividades para o uso de computadores no Ensino da Física. Posteriormente, foi realizado o I Seminário Nacional de Informática na Educação, com convidados internacionais como Françoise Faure, responsável pela área internacional da Diretoria Geral das Indústrias Eletrônicas da França e Felix Kierbel, diretor do Centro Nacional de Educação Informática do Ministério da Cultura e Educação da Argentina. Estas conferências sobre as técnicas foram realizadas na cidade de Brasília.

Nas universidades brasileiras, as primeiras indicações do uso de tecnologias em sala de aula são de 1973, quando a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) organizou uma simulação de um software para o Ensino de Química, realizada com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



estudantes de graduação. Ao mesmo tempo, o Centro de Processamento de Dados desenvolveu um software SISCAI para avaliação de conteúdos de estudantes de pós-graduação em educação.

O uso de tecnologias na educação revolucionou a forma como as práticas educacionais têm sido historicamente desenvolvidas, pois

As tecnologias digitais no contexto da educação referem-se mais pontualmente àquelas que oferecem possibilidades de comunicação e alternativa de transmissão, produção e compartilhamento do conhecimento, utilizando a combinação de diferentes meios e recursos. Desse modo, essas tecnologias digitais podem ser entendidas como o conjunto de instrumentos criados pelo homem e que têm ligação com a capacidade de representar e transmitir conhecimentos (RAMOS; VIERA, 2020, p. 3)

De acordo com Oliveira (2005, p. 19) a tecnologia da informação forneceu novas e eficazes ferramentas para a educação, pois tornou possível que uma aula fosse ministrada sem a presença física de um professor ou que um estudante aprendesse sobre diferentes lugares, culturas, pessoas e costumes sem a necessidade de sair de uma sala de aula física ou de casa. As tecnologias se tornaram um meio de permitir o ensino e a aprendizagem em diferentes cenários, e no contexto da pandemia de SARS-CoV-2³⁵ (Covid-19) tornou-se essencial no desenvolvimento das atividades acadêmicas em todo o mundo em diferentes ambientes educacionais.

No Brasil, em janeiro de 2020, o Ministério da Saúde (MS) ativou o Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública (COE-COVID-19) para combater o vírus, seguindo as diretrizes dadas pela OMS e guiado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). De acordo com dados publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação presencial foi substituída por salas de aula remotas:

Em torno de 1,5 bilhão de discentes de mais de 100 países foram atingidos pela paralisação acadêmica. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação divulgou a Portaria Nº 343 que autoriza a substituição das aulas presenciais pelas remotas (Brasil, 2020). Nesse contexto, as universidades federais brasileiras suspenderam suas aulas presenciais.

³⁵ Segundo a Organização Mundial da Saúde, a COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus conhecido como SARS-CoV-2. A OMS tomou conhecimento deste novo vírus pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019, quando foi informada de um grupo de casos de "pneumonia viral" em Wuhan, República Popular da China.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A partir desse momento, cada universidade adotou, de acordo com as recomendações dadas pelo Ministério da Educação, suas atividades de trabalho (ensino, pesquisa e extensão) para a modalidade remota. Segundo Batista (2020), de acordo com o Art. 207 da Constituição Federal do Brasil, as universidades gozam de autonomia administrativa, didático-científica, gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por conta disso, cada Universidade adotou medidas diferentes e semelhantes para manter a continuidade do seu processo de ensino durante a pandemia de Covid-19.

A Universidade Federal do Amazonas criou o Comitê Interno de Enfrentamento Epidemiológico de Coronavírus, que admitiu, com base em dados científicos, a gravidade da pandemia e, por isso, recomendou que o Conselho Universitário reconhecesse a situação de calamidade pública no Brasil³⁶. Especialmente considerando um alto número de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica que não tinham meios para a modalidade de EAD (Educação a Distância), decide-se suspender por um período indefinido o calendário acadêmico 2020/1 e 2020/2 a partir de 31 de março de 2020.

Posteriormente, o Comitê Interno para o Enfrentamento Epidemiológico do Coronavírus publicou um Guia de Orientações do PROEG³⁷ em face da pandemia de Covid-19. Este documento fornece diretrizes para atividades realizadas pela comunidade acadêmica, administrativa, técnica e estudantil da UFAM; este documento forneceu orientação para a continuação de atividades remotas e outras que estariam suspensas até o retorno ao trabalho presencial, que ocorreu em junho de 2022.

Na resolução 003/2020³⁸ o Conselho de Educação e Pesquisa (CONSEPE) aprovou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no qual foram oferecidas disciplinas obrigatórias e opcionais, acrescentando um calendário especial com duração de 75 dias, entre os objetivos do Ensino Remoto Emergencial ERE estão os seguintes:

³⁶ DECISÃO ad referendum - CONSUNI 01/2020. Decreto legislativo No. 06 de 20/02/2020 que reconhece a ocorrência de calamidade pública no Brasil.

³⁷ Disponível no seguinte link:
<https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/1008/11/GUIA%20ORIENTA%20PANDEMIA%20VERS%20c3%83O%202022.pdf>

³⁸ RESOLUÇÃO Nº 003, DE 12 DE AGOSTO DE 2020 disponível em:
https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3497/1/SEI_UFAM%20-%20200276638%20-%20Resoluc%CC%A7a%CC%83o_0032020_CONSEPE_ERE.pdf



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- I - estabelecer parâmetros para o desenvolvimento das atividades acadêmicas conforme Calendário Acadêmico Especial 2020, diante da impossibilidade de ensino presencial, em decorrência da pandemia da COVID-19; e
- II - ofertar componentes curriculares obrigatórios ou optativos por mediação didático-pedagógica com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por ensino remoto emergencial.(Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020)

Segundo Teixeira (2021, p.13), o ensino remoto surgiu como uma emergência, sendo uma solução rápida e acessível encontrada para acompanhar o ensino, adaptando-se às medidas sanitárias que impunham a necessidade de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, causada pela Sars-Cov-2 ou também chamada Coronavírus. Este tipo de ensino tinha a peculiaridade da adaptabilidade às necessidades dos estudantes e professores: em todos os níveis de ensino foram utilizadas diferentes técnicas, estratégias e tecnologias para dar continuidade à educação. Este foi um momento desafiador para as instituições educacionais e o emergente modelo de ensino remoto (ERE) foi adaptado onde cada estabelecimento educacional adaptou suas estratégias de ensino com as condições mínimas e essenciais tanto do professor quanto dos alunos.

Entre os recursos para a operacionalidade da ERE, foi recomendado que fossem mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, que poderiam ser oferecidas de forma síncrona ou assíncrona nas seguintes tecnologias digitais:

- I - Google Classroom para composição de salas aulas virtuais;
- II - Google Meet para videoconferências, seminários, grupos dirigidos de discussão, debates, dentre outros;
- III - Lives das redes sociais para interação em tempo real com os discentes alunos e possibilidade de registro de participações, produção de conteúdo e materiais digitais;
- IV - Jamboard para exposição de ideias e participação interativa dos discentes, simulando o quadro branco;
- V - Google Drive para utilização dos arquivos na nuvem, com possibilidade de interação com discentes na produção de materiais ou organização de conteúdos e ideias, com registro de participação dos discentes; e
- VI - YouTube, para produção de vídeos ou imersão em conteúdos específicos.

De acordo com Teixeira (2021), as salas de aula síncronas são desenvolvidas virtualmente com transmissão em tempo real pelo educador, no mesmo horário das aulas presenciais, fazendo uso de várias tecnologias. E as aulas assíncronas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



são desenvolvidas por meio de aulas gravadas pelo professor, podendo ser acessadas a qualquer momento pelos alunos e desenvolvendo atividades para completar a aula.

Este cenário reflete as deficiências tecnológicas educacionais do país, como evidenciado pela falta de recursos tecnológicos e o custo econômico de permanecer conectado a salas de aula remotas via Google Meet³⁹ ou Zoom⁴⁰. Além disso, é essencial saber como funcionam os processos de aprendizagem dos estudantes dentro de ambientes virtuais, a partir da perspectiva da neurociência, especificamente o processo cognitivo de atenção.

O aprendizado constitui-se condição para o desenvolvimento das pessoas, sendo o motor que sustenta as atividades acadêmicas dentro dos centros de ensino. Na perspectiva de Rodriguez (2019, p. 28)

la Neurociencia Cognitiva y el Aprendizaje, vemos que el papel del cerebro en el estudio de los procesos cognitivos y afectivos ya está ampliamente demostrado, al punto de ofrecer claves que permiten desentrañar en profundidad cómo puede ser analizado este papel en procesos complejos como el aprendizaje.

De acordo com isso, cabe aos professores orientar a pesquisa e as propostas de melhoria do ensino-aprendizagem para identificar as variáveis que condicionam ou moderam esses componentes nas instituições de ensino. Por isso,

É importante entender que a neurociência considera que todo aprendizado envolve a participação de diferentes processos cognitivos que ocorrem simultaneamente e integrados, o que envolve diferentes regiões do cérebro cujo substrato anatômico e funcional é mediado por processos de interação com o contexto onde interage, portanto, para entender como o sujeito pode acessar o aprendizado, é necessário conhecer as bases neurológicas e os processos de acompanhamento desta atividade central da civilização dos seres humanos (RODRIGUEZ, 2019, p. 28).

Nesta relação entre processos cognitivos e aprendizagem, podemos nos perguntar qual é o papel do professor neste processo? De acordo com Rodriguez (2019, p. 29),

Novas pesquisas sobre o cérebro têm uma implicação extraordinária para a aprendizagem e, portanto, para a atenção. Sabe-se agora que o cérebro tem imenso potencial de aprendizagem, que o conhecimento prévio, as emoções, os objetivos e as expectativas afetam significativamente a aprendizagem e que

³⁹ É um serviço de vídeo telefônico desenvolvido pelo Google, funcional para dispositivos inteligentes como computadores ou telefones desenvolvidos em 2020 por Eric S. Yuan.

⁴⁰ É uma das principais aplicações de software de videoconferência desenvolvida em 2011, que se tornou popular durante a pandemia de Covid-19.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



as atividades que são fomentadas na sala de aula afetam, criam e sustentam as redes neurais.

A atenção, assim como a memória, percepção, linguagem, pensamento, motivação e emoção é um dos processos cognitivos básicos. Como em nosso cotidiano, estamos expostos a uma variedade de informações, a atenção é essencial porque nos permite selecionar, automaticamente ou não, as informações que precisamos mobilizar adequadamente. Por isso, pode-se definir que

A atenção é um estado de prontidão cerebral neurocognitivo que precede a percepção e a ação, e o resultado de uma rede de conexões corticais e subcorticais com domínio hemisférico direito. A atenção focaliza seletivamente nossa consciência para filtrar o fluxo constante de informações sensoriais, resolver a competição entre estímulos para processamento paralelo e recrutar e ativar áreas cerebrais para respostas apropriadas ao tempo (ESTÉVEZ; GARCÍA; JUNQUÉ, 1997, p. 2.).

Nesta perspectiva, a atenção é um mediador de nosso aprendizado, funcionando como um filtro que seleciona as informações que chegam ao nosso cérebro. Entre os possíveis impactos com a interação com o uso de tecnologias digitais, surgem novas formas de entender a capacidade de atenção.

Ramos e Viera (2020) mencionam que a atenção parcial e sua relação com as tecnologias foi estudada pela primeira vez em 1998, esta percepção está diretamente relacionada ao fato de que as pessoas desenvolvem múltiplas tarefas simultaneamente, como conversar com uma pessoa ao mesmo tempo em que estão realizando uma atividade específica. Entretanto, o conceito de atenção parcial e a capacidade de multitarefa podem ser confundidos, o primeiro conceito refere-se à interação e comunicação sem concentração, o segundo conceito é sobre o desempenho simultâneo de atividades em busca de sucesso e eficiência.

Para outros autores como Huang Chen (2017, p. 92) a atenção é a alocação de recursos cognitivos entre processos em andamento que, também, se refere ao mecanismo usado para alocar recursos cognitivos da maneira mais eficaz, a atenção é a capacidade de concentrar ou sustentar uma ação sem interferência de estímulos externos.



Entendemos a atenção como o processo de seleção de informações relevantes, ignorando o que é desnecessário e ajudando nosso cérebro a receber apenas os dados que nos ajudam a alcançar nossos objetivos. Segundo (RAMOS; VIERA, 2020), ao interagir com as tecnologias digitais, esta capacidade é exercida de forma diferenciada, pois há muitos estímulos e ações desenvolvidas simultaneamente e de forma imersiva.

De acordo com Huang Chen (2017, p. 93) dentro da literatura sobre cognição, a atenção pode ser avaliada em termos de foco de concentração, e assim medir o desempenho atencional, ou seja, tempo na tarefa e quantidade de distrações. Em outras palavras, o aprendizado pode ser condicionado pelo nível de atenção dos estudantes dentro de um determinado ambiente, seja presencial ou mediado pela tecnologia.

O processo cognitivo atenção dependendo de seus níveis garante a possibilidade de um melhor aprendizado no contexto do ensino remoto emergente, este estudo tem limites como um estudo documental, pois é um resultado preliminar de uma pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cláudia et al. Educación remota en universidades federales brasileñas: retos y adaptaciones de la educación durante la pandemia COVID-19. **Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico**, 19 nov. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9866>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9866/8923>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ESTÉVEZ, Armando; GARCÍA, Carmen; JUNQUÉ, Carmen. La atención: una compleja función cerebral. **Revista de neurología**, [S. l.], v. 25, p. 1989-1997, 9 mar. 1997. Disponível em: http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/La%20atenci%C3%B3n%20una%20compleja%20funci%C3%B3n%20cerebral.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

HUAN CHEN, Cheng et al. Students Attention when using touchscreens and pen tablet in mathematics classroom. **Journal of information technology education: innovations in practice**, Santa Rosa, v. 16, p. 91-106, 28 mar. 2017. DOI <https://doi.org/10.28945/3691>. Disponível em: <https://www.informingscience.org/Publications/3691>. Acesso em: 14 set. 2025

OLIVEIRA, Alvim Antonio. **Novas tecnologias & Universidade: Da didática tradicionalista a inteligência artificial**: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005

RAMOS, Daniela; VIERA, Rui. Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho de atenção: em busca de evidências científicas. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, v. 25, p. 1-16, 18 set. 2020.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



RODRIGUEZ, Luiz Fernando. Os quatro significados de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 8, n. 3, p. 1-24, 30 set. 2019.

RODRIGUEZ, Ubaldo. **Atenção Sustentada na sala de aula**: modulação da personalidade, emoção e cronotipo. Ntal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019 (Tese).

ROSSETTI FERREIRA, Gabriella. **Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política** 2. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. 303 p. v. 2. ISBN 978-85-7247-569-3

TEIXEIRA, Joselena. **Enseñanza a distancia: retos y posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje** . 2020. 98 ss. TCC (Curso de Matemáticas) - Universidad Federal de Pampa, Bagé, 2021. Disponible en:
https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/7320/1/Trabalho_de_Conclusao_de_Curso___TCC_II___Versao_Final___Joselena_Teixeira__2_.pdf. Consultado el: 9 de julio. 2022



O NARRAR-SE DE UMA PROFESSORA EM SEU ENCONTRO COM AS NARRATIVAS

Luciani Andrade de Andrade⁴¹

E-mail: luciani0020@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

O encontro intencional com narrativas em contexto de formação docente é apresentado neste texto narrativo, no qual a autora expõe os caminhos por ela vividos e vivenciados em sua pesquisa narrativa. Este artigo traz recortes de situações, fatos, e contextos que direcionam e conduzem a autora, professora e estudante de doutorado, aos percursos formativos centrados na pesquisa narrativa e na escrita (auto)biográfica. Para tanto, é construído um diálogo narrativo autobiográfico, e epistemologicamente fundamentado na pesquisa narrativa, onde se apresentam o percurso transcorrido para adentrar ao doutorado, as situações vivenciadas durante o curso que levam a autora ao encontro com as narrativas, e seu caminhar que ora segue em construção, em um movimento de auto formar e constituir-se pesquisadora narrativa. O embasamento teórico centra-se em pesquisa narrativa, em um entrelaçar de conceitos que ao tempo que sustentam a escrita, também são constituintes do auto formar da própria autora, que explicita seus sentimentos e emoções durante a composição deste artigo, sendo este sua primeira escrita acadêmica sob as lentes das narrativas, deixando evidenciar como esse encontro com as narrativas tem acontecido e como essas experiências também constituem provocações para outras experiências vindouras.

Palavras-chave: Narrativas; Escrita de Si, Escrita (auto)biográfica

INTRODUÇÃO

Os itinerários que me conduzem em pesquisa narrativa, emergem do meu lembrar, e da escrita de si, na qual tem se construído, ainda que timidamente, em meu cotidiano de pesquisa no curso de doutorado. Ainda, não havia me visto ou colocado neste lugar de escrita que expressa o meu eu e o meu ser em todas as suas facetas. É um caminho novo e difícil de construir e seguir, são novos aprendizados, e uma maneira diferenciada de ver a minha história de vida, de professora e de professora-pesquisadora. São momentos delicados, e, em muitas vezes, incompreendidos, que emergem durante o processo de tomada de consciência de si, e especialmente, em como isso afeta várias dimensões de minha vida.

Meu encontro com as narrativas começa no curso de doutorado, logo ao adentrar o programa com um projeto que se embasou em pesquisa narrativa, ainda que de forma

⁴¹Mestre e Doutoranda em Ensino Tecnológico/PPGET/IFAM. Professora IFAM/Campus Presidente Figueiredo. Manaus – Amazonas – Brasil. E-mail luciani0020@gmail.com



superficial. Pude expressar minha ideia de pesquisa sob esta perspectiva, contudo, sem imaginar que neste processo o mergulho seria tão profundo quanto está sendo.

Se desprender do que já fomos um dia, é uma tarefa dolorosa e que requer amadurecimento intelectual, e um longo caminho de leituras. Uma vez iniciado dificilmente ele será desfeito, podem haver pausas por conta das dúvidas que surgem, porém, regredir vai ficando difícil de conceber.

Talvez por novas descobertas, talvez pela forma leve e humana que a pesquisa narrativa acontece, esse caminho que percorremos, que construímos vai se tornando cada dia mais significativo e podemos, enfim, refletir sobre proposições novas de ver a pesquisa em educação, é possível se observar a pesquisa sob novas lentes, e sentir a pesquisa a partir de novas concepções?

Este artigo apresenta o meu encontro com as narrativas, como fenômeno de pesquisa e como base epistemológica, e este encontro se reveste de momentos. Momentos de altos e baixos, de clareza e escuridão, de disposição e cansaço. Todo novo recomeçar neste universo, me apresenta desafios de me compreender em contexto com a pesquisa, em um tempo exato e não exato, com pessoas e mesmo sozinha, que objetivam me ancorar e me permitir sempre um novo repensar.

Para esse processo de imersão em narrativas que definimos como um encontro em narrativas, realizamos pesquisa bibliográfica e da escrita de si como forma de tecer constituições autobiográficas sobre a autora em contextos de pesquisa narrativa.

Narrativas como um construto formativo docente: caminhos percorridos

Encontrar-se em narrativas, é uma viagem ao encontro de si, do que somos, do que já fomos e do que buscamos ser. Na pesquisa narrativa “as pessoas são vistas como corporificação de histórias vividas” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 77). Ao me narrar, em um construto autobiográfico, me permito contar e recontar minha história, vivências e experiências, estas compreendidas como aquilo que me passa, me acontece e que me toca (BONDÍA, 2002).

Me oportunizo o auto conhecer, entender e compreender as minhas nuances, as camadas que me compõem, que formam o meu si e que constroem minha identidade. Compreender o diálogo de si consigo mesmo em um processo de autoconhecimento



torna-se um processo de narrar-se e conhecer-se e se ver como um outro, contudo, sendo você mesmo (ABRAHÃO, 2018).

A disciplina de Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino Tecnológico, a qual tive a oportunidade de cursar no curso de doutorado em Ensino Tecnológico, ministrada pelo professor Amarildo Gonzaga, abriu um novo olhar e um leque de possibilidades de me encontrar e me expressar nesse mundo narrativo e autobiográfico. Busquei me agarrar no que podia naquele momento na tentativa de formar uma compreensão sobre todos esses temas.

A metodologia da disciplina acima mencionada se deu em troca de cartas autobiográficas, as quais foram o início de minha escrita de si, de me reconectar comigo mesma, de recordar caminhos percorridos, histórias esquecidas, personagens importantes, e compreender como tudo fazia sentido. Neste momento recordo do que escrevem Pinho e Ribeiro (2018, p. 130) ao enfatizarem que “as narrativas permitem um olhar diferenciado do passado quando a história de vida é narrada, pois permite um (re)contar, de histórias, um (re)interpretar a vida, um (re)conectar com fatos já esquecidos”.

E neste caminho, após o meu primeiro despertar para as narrativas o processo de se encontrar nas narrativas ganha força em novos e constantes aprendizados. É o meu processo de experiências em narrativas que constituem esta etapa de amadurecimento que aqui conto e que também constituirão outras etapas a serem contadas em outros momentos.

Construindo um percurso metodológico em narrativas

O artigo nasce de reflexões sobre meu processo de me tornar pesquisadora narrativa, para desenvolvimento de minha tese de doutorado, momento em que me encontro com as narrativas, e onde me deparo com um mundo novo de fazer pesquisa em educação, momento em que busco me alicerçar em parceiros teóricos para constituir minha base bibliográfica e também a da pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 48) “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”. A experiência do que se viveu, e do que não se viveu, do que foi dito e, inclusive, do que não foi dito, de tudo aquilo que constituiu o si e o outro em uma interligação de sentidos, e onde se faz sentido o contar e o recontar.



Bolzan (2019) me mostra que a narrativa permite uma troca. Onde se fala, se narra e se conta a sua história. Neste processo a autora me adverte que emerge a reflexão, que também emerge no outro gerando encorajamento para que este possa falar de si, narrar-se, contar a sua história.

Ao falarmos sobre nós, no nosso narrar emerge nossa história de vida, considerada por Josso (2007, p. 419) como “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade”. A autora exalta essa reflexão que se pode fazer e que gera “uma tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si”. De maneira pontual, acredito que “a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência, a partir de histórias vividas e contadas” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 51).

Pesquisa Narrativa e o entrelaçar de minha formação docente: forjando caminhos para seguir

Ao me debruçar sobre esses construtos iniciais, necessários em meu percurso narrativo para descobrir onde me encaixo nisso tudo, e buscando me situar em torno de uma identidade narrativa que me caiba, me volto em compreensões sobre minha forma de ver e situar a pesquisa em educação/ensino até pouco tempo.

Ao erguer compreensões, me deparo com a constituição feita por Abrahão (2018) sobre a identidade narrativa a qual me chama a atenção, e busco encaixar esse novo construto ao meu percurso formativo narrativo. A autora desvela identidade narrativa quando do aflorar da experiência a partir da vivência com os outros que constituem o meu si considerando o espaço/tempo da narrativa onde forjam-se experiências formadoras. E para mim, como um verdadeiro mantra surge nas falas de Ricoeur (1991, p. 139) “em muitas narrativas é pela escala de uma vida inteira que o Si procura sua identidade”, me levando a um confronto entre o que me havia sido compreendido em Abrahão (2018) e o que preciso buscar compreender em Ricoeur (1991).

Neste instante, me deparo com uma nova onda de questionamentos que me fazem travar qualquer escrita, uma vez que não me sinto segura e madura para escrever sobre esse universo tão recente de pesquisa para mim. E, voltando para mim e para o meu autoformar me atrevo a quebrar essa barreira e escrevo este artigo como forma de buscar firmeza na escrita narrativa.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Novamente, me encontro comigo mesma, buscando sustento em alguma coisa, e eis que Clandinin e Connelly (2011) trazem as palavras que me cabem. Os autores inferem de forma incisiva a mim que “o aprendizado de pensar narrativamente nas fronteiras entre a narrativa e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem sucedido” (CLANDININ e CONNELLY, 2011p. 57).

Neste ponto de minha escrita me encorajo para lhes contar de minha insegurança nessa escrita narrativa autobiográfica, a qual não emerge sem motivos, ao contrário, há muitos motivos para isso. Venho de uma formação em curso de bacharel em administração, tendo oportunidade de me constituir como professora por escolha, quando do meu primeiro contato com a sala de aula. A partir daí, começo meu caminho docente cheio de dúvidas, inseguranças e desapontamentos, afinal era professora, mas não de formação, o que me faz recordar de Oliveira e Silva (2012) quando reconhecem que os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem são naturalmente desconhecido por nós docentes bacharéis. Ainda assim, insisti na docência mesmo sem preparo, sem formação, sem conhecimento.

Foi graças ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico que pude me desfazer de minha carapuça de professora tecnicista, e adentrar ao universo da docência, como costumo dizer, de forma consciente. Sim! Consciente, pois a partir do mestrado tive certeza do que estava fazendo em uma escola e em uma sala de aula. Portanto, o mestrado é meu divisor de águas e o meu condutor ao doutorado, também em Ensino Tecnológico. Destarte, esse episódio de minha vida docente em formação comprovou que nós enquanto professores bacharéis precisamos buscar nos capacitar para o exercício da profissão docente, e não deixar recair nossa preocupação apenas em nossa formação técnica, conforme Oliveira e Silva (2012, p.197) em pesquisa identificam que

A preocupação maior desses docentes que possuem formação em bacharelados e pós-graduação voltados para a ampliação de estudos mais técnicos da área, tem como foco principal o domínio de conteúdos de sua área profissional, e em muitos casos é deixado em segundo plano os aspectos pedagógicos do seu trabalho.

Enfim, essas são barreiras por mim ultrapassadas, uma vez que busco me empoderar dos construtos que conduzem o meu fazer docente teórica, metodológica e epistemológica. E neste percurso, a chegada ao doutorado me faz enveredar por caminhos desconhecidos. Os caminhos das narrativas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Com projeto de pesquisa ainda em construção, estou vivenciando a nobre experiência de me constituir uma pesquisadora narrativa, e para isso, estou tendo que me desfazer de outros modos de fazer pesquisa. Um processo iniciado no mestrado, mas limitado por diversas questões, e que agora é preciso o aprofundamento que a pesquisa pede.

Me (re)vejo em um complexo campo de informações as quais me ajudam a compreender todo esse universo, e que por vezes, me desanimam e me fazem travar. Essas questões estavam quase me fazendo desistir, até novamente me deparar com os dizeres de Clandinin e Connelly (2011, p.80) quando estes assertivamente me falam que “a experiência de tensão nas fronteiras, é importante para todos nós ao pensarmos sobre as nossas pesquisas narrativas e ao nos tornarmos autobiograficamente conscientes da nossa reação em relação ao nosso próprio trabalho”.

Os autores descrevem essas fronteiras justamente como sendo esses espaços nos quais, por vezes, me deparo, entre o pensar narrativamente e o não pensar narrativamente. Essa zona transitória que o pesquisador narrativo iniciante se encontra antes de se constituir e se encontrar na pesquisa narrativa. Quer dizer, eu me deparo nesta zona em alguns momentos durante este meu processo, inclusive na escrita deste artigo. Contudo, não é algo incomum ou errado, ou mesmo algo que invalide minha pesquisa. Ao contrário, é comum nesse processo, e que precisa ser experienciado, vivenciado e (re)contado.

A formação docente em pesquisa narrativa permite a reflexão da prática docente que gera ação e auto análise, e por vezes a criticidade (BOLZAN, 2019). Impactam em mim, neste meu momento de escrita autobiográfica o exposto por Prado et al (2018, p. 534) sobre o pesquisador narrativo em relação a sua pesquisa tomando-a “como uma tarefa preme de vida”. Os construtos narrativos permitem não apenas vir à tona dúvidas e incertezas por meio de escritas de si elencadas em diversas categorias, como a autobiográfica aqui exposta, mas, confrontar o passado, o presente e o futuro, isso porque o pesquisador narrativo conta histórias lembradas deles mesmo, sobre épocas passadas e épocas atuais, e todas essas histórias irão fornecer roteiros possíveis para histórias futuras (CLANDININ e CONELLY, 2011).

Assim, tomo consciência de que “A pesquisa narrativa pressupõem modos de organização que nos permite colocar em andamento um tipo de estudo que se caracteriza



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



como uma história que começa quando uma voz saiu de encontro a outras vozes”. (BOLZAN, 2019, p. 27).

No meu lembrar de professora de administração, conduzo o meu auto formar em narrativas, por meio da escrita autobiográfica em busca de uma identidade narrativa através da escrita de Si e que gere transformação, pois é a transformação do ser que concebe a sua identidade (JOSSO, 2007).

A pesquisa narrativa autobiográfica fundamenta-se na “descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador” (MARQUES e SATRIANO, 2017, p. 377), ou seja, não assumimos uma postura neutra enquanto pesquisadores, pois somos sujeitos ativos e passivos, concomitantemente, uma vez que estas narrativas são “construídas por sujeitos social, que se constitui como uma forma de expressão que é, simultaneamente, pessoal e social” (PINHO e RIBEIRO, 2018, p. 129), e que por fim, conduzem a uma “dualidade de proximidade e distanciamento, de apropriação e estranhamento, de conforto e angústia” (MARQUES e SATRIANO, 2017, p. 377).

Me volto a compreender contextos, lugares, pessoas, vivências e experiências de um curso de vida docente que iniciou de maneira inesperada, mas, que se consolida de forma genuína no aflorar em memórias de infância nas quais decorrem manifestação para a profissão docente, ou mesmo no (des)encontrar de pessoas em minha trajetória de vida que sempre me conduzem ao professorado e a formação docente. Me vem à mente que “A vida é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades” (CLANDINI e CONELLY, 2011, p. 48). Ou ainda, intimamente penso que as narrativas nos parecem tecidas em tramas que nos fazem recordar de um partilhar na e com a vida (PRADO et al, 2018).

É no espaço e no tempo que me forjo em características de um professorar que caminha ao encontro de narrativas, que busca o autoconhecer, o amadurecer, o reencontro com o fazer docente narrativo autobiográfico íntimo e pujante que posso sentir neste meu momento de pesquisadora. Ao que me suscita Josso (2007, p. 423) “A consciência de ser sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a



medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser”.

Caminhos narrativos que se constituirão

Ao iniciar este texto me vi em uma condição pouco confortável e de grande estranheza. Está sendo a minha primeira escrita autobiográfica após mergulhar neste universo de narrativas. Sob as palavras ansiosas e inseguras de Moraes (2018, p. 143) ao descrever seus sentimentos em sua escrita autobiográfica compartilho conosco o seu desejo de querer escrever, contudo, não o pode. A autora escancara seu sentimento ao ato de escrever, e como ela também assim me apresento “arriscar escrever me expõe, visibiliza o que desejaria ocultar, deixa à vista traços, estilos, restos, vazios, deslizamentos, fendas”.

Com esses sentimentos finalizo este texto, com essa mesma inquietude, apesar de aqui expor um pouco do meu encontro com as narrativas, em um processo de ir e vir, de crer e não crer, de deixar expor e logo em seguida apagar o que foi escrito. Talvez, seja um caminho longo, doloroso, mas não insuperável.

As narrativas nos tocam e nos fazem tocar pessoas, pois valorizam a experiência, o que ela carrega, como ela nos afeta, tudo o que com ela podemos aprender, as histórias e personagens que cada experiência de vida nos conta. Partilhar dessas contemplações vividas, até mesmo daquelas que fazemos questão de não recordar, tornam possível o aprendizado e o encontrar-se com Si em um movimento de se constituir, e de se compreender. Neste caso, sob o viés do fazer docente, ou da formação docente por meio da pesquisa narrativa.

Valendo-me recordar esse caminho até aqui percorrido, e que ainda segue por este trilho narrativo, com os ensinamentos de Clandinin e Connelly (2001, p. 98)

Como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos [...] Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas.



Ao final, este percurso aqui descrito representa apenas o início de um percurso em construção e de auto construção de mim para com o outro, e para com a pesquisa que brevemente emergirá.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica diálogos epistêmico-metodológicos**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2018.

BOLZAN, D. P. V. A pesquisa narrativa sociocultural: um desenho possível para pensar a formação de professores. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.) **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n° 19, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

JOSSO, M. C. A transformação de Si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. n. 3 (63), Porto Alegre/RS, 2007.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, n.5, v.23, Brasília/DF 2017.

MORAES, J. D. S. de. Memoriais de formação como dispositivo teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica diálogos epistêmico-metodológicos**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Ano 28, Vol 2, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v. 03, n. 08, maio/ago. Salvador, 2018

PINHO, A. S. T. de; RIBEIRO, N. M. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-epistemológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica diálogos epistêmico-metodológicos**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2018.

RICOEUR, P. **O sí mismo como outro**. Madrid- España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. 1996.



O ESPAÇO-AMBIENTE NAS SALAS DA PRÉ-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Msc. Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Amazonas. Brasil.
Dr^a Michelle de Freitas Bissoli
Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Amazonas. Brasil.
anaamz.oliveira@gmail.com

GT 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

Considerando que os eixos norteadores da ação pedagógica com crianças pequenas são as interações e a brincadeira, segundo as DCNEIs 2009, a sala de pré-escola é elemento importante no planejamento que se deseja cuidadoso e respeitoso à concepção de sujeito histórico e produtor de cultura que a criança é. E isso se revela, também, na maneira como esse ambiente é organizado para garantir o direito de participação, exploração e expressão desse sujeito. Por se empenhar em pesquisa com seres humanos sociais, históricos e culturais, a investigação é qualitativa. A perspectiva de análise dos dados tem sustentação na Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semenovitch Vigotski, e seus colaboradores. É considerando os pensamentos expostos que esta pesquisa se esforça para compreender as relações estabelecidas, em uma instituição pública de Educação Infantil de Manaus, entre as crianças pequenas e suas experiências educativas no coletivo com as professoras, e como os modos de expressar das crianças são considerados no planejamento do espaço-ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço-ambiente; Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e direito social das crianças e, a partir desse ordenamento, creches e pré-escolas começaram a construir identidade antagônica às perspectivas assistencialistas ou preparatórias a etapas posteriores da escolarização.

Com a regulamentação desse ordenamento na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), surgiu uma série de inovações em relação à Educação Básica, como a integração das creches nos sistemas de ensino compondo a primeira etapa da Educação Básica junto com as pré-escolas. Essa lei trouxe a ideia de estímulo à autonomia das escolas na organização flexível da proposta pedagógica e métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), evidencia a criança como centro do planejamento curricular, sendo ela sujeito produtor de cultura, e concebe o currículo da primeira etapa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



da Educação Básica “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (Resolução CNE/CEB N° 05/2099, p. 19).

Em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP n° 2, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Nela, o conceito de criança como sujeito histórico e de direitos é reforçado, e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são estabelecidos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Em fevereiro de 2020, por meio da Resolução n° 01/20, o Conselho Municipal de Educação homologa o Referencial Curricular Amazonense no município de Manaus, e em dezembro do mesmo ano, com a Resolução CME n° 179/20, aprova o Currículo Escolar Municipal, e institui que tais documentos são base para a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas públicas e privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de escolhas de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Assim, questiona-se: como essas concepções se evidenciam nas práticas cotidianas das professoras em instituição de pré-escola? Como os registros nos planos dessas professoras e na organização do ambiente das salas trazem a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, e centro do planejamento curricular? E, finalmente, como as crianças de 4 e 5 anos de idade interagem com esse ambiente organizado para e/ou com ela?

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa surge de inquietações que começaram, e estão presentes, na prática cotidiana do meu ambiente de trabalho. Minha relação profissional com a Educação Infantil começou em 2007, como professora de crianças de 5 anos de idade, em uma



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



instituição particular. No ano seguinte, ingressei na Secretaria Municipal de Educação de Manaus como pedagoga e, desde de 2011, estou como assessora pedagógica da Educação Infantil. Particpei da reelaboração da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil dos anos de 2013, 2016 e 2020 da mesma Secretaria de Educação.

Nesses processos históricos que passei, as transformações legais e orientações pedagógicas estavam em constante observação junto às práticas das professoras e professores de Educação Infantil, em especial as turmas de Pré-Escola, cuja identidade por vezes parece se misturar às finalidades do Ensino Fundamental. Tal afirmação é reforçada pelo fato das orientações e materiais recebidos de Programas Federais como do Tempo de Aprender – parte do Plano Nacional de Alfabetização – e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em 2021, incluiu a opção de escolha de livro didático para as crianças da pré-escola. Tais programas foram por adesão dos então secretários municipais de educação de Manaus nos anos 2020 e 2021.

As concepções descritas nos dois Programas Federais citados são claramente distintas das finalidades da primeira etapa da Educação Básica determinadas nas DCNEIs 2009. Na primeira, expõe-se o objetivo de preparar as crianças da pré-escola para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na segunda, orienta que

“Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Resolução CNE/CEB nº 05/2009, Art. 11).

Conforme a Lei nº 9.394-96, a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado, sem práticas inadequadas como provinhas, mas como observação sistemática, crítica e criativa das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano das escolas.

Diante dessas observações legais e, observando a organização das salas de pré-escola no meu cotidiano profissional, refleti sobre como os espaços se revelam para as crianças como ambiente educativo, de fato, no sentido de que participar e ter esses ambientes explorados por elas sejam direitos efetivados no cotidiano institucional.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Lembro de uma colocação de Rosseti-Ferreira (2004) atribuindo a força do ambiente ao contexto cultural que assim afirma:

[...] os contextos são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os frequentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes. São, também, definidos por e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de papéis/posicionamentos, contribuindo para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes” (p.26)

Considerando que os eixos norteadores da ação pedagógica com crianças pequenas são as interações e a brincadeira, segundo as DCNEIs 2009, a sala de pré-escola é elemento importante no planejamento que se deseja cuidadoso e respeitoso à concepção de sujeito histórico e produtor de cultura que a criança é. E isso se revela, também, na maneira como esse ambiente é organizado para garantir o direito de participação, exploração e expressão desse sujeito.

Destaco ainda o princípio da escola como um âmbito estético habitável (HOYUELOS, 2020), vindo do pensamento de Loris Malaguzzi, que reflete possibilidades ao espaço-ambiente da educação infantil:

Malaguzzi acredita, sobretudo, nas grandes potencialidades da criança e do ser humano. Porém, para que essas riquezas se expressem e se desenvolvam, as crianças têm direito a participar de um âmbito capaz de solicitar e de se converter em um interlocutor complexo dessas capacidades, para que possam, qualitativamente, se expressar e se desenvolver de forma profunda. Por conseguinte, o ambiente é concebido como um partícipe do projeto pedagógico. Comentava Malaguzzi, assim, que o ambiente é mais um educador que, entre outras coisas, não paga previdência social. (p. 72).

Assim, pesquisar os espaços de pré-escola, que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade, pode evidenciar tais concepções sobre a participação efetiva desses cidadãos de direitos e como os processos de planejamento e organização desses ambientes ocorrem na realidade das professoras de pré-escola.

Formalmente, a educação infantil no Brasil deve ser ofertada pelo município com base na Lei nº 12.796, que altera a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e que obriga a matrícula de crianças a partir de 4 anos de idade na Educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Infantil. As orientações que fundamentam a elaboração de propostas pedagógicas nas escolas para essas crianças são norteadas pelas DCNEIs. De acordo com o Parecer 20/2009, que trata das DCNEI, o ambiente de aprendizagem na primeira etapa da educação básica deve ser:

[...] sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p. 14).

Pensando assim, são pessoas convivendo em sociedade que constroem a escola como um lugar de quem dela faz parte, com suas características e vivências próprias, mas que se relaciona com o resto do mundo.

No contexto da educação infantil, o entendimento de que as crianças são atores sociais traz muitas implicações para as práticas pedagógicas nesse campo de atuação. Isso porque se partimos dessa ideia excluímos posturas comuns nas salas de aula em que o professor fala e a criança escuta, ou o contrário, em que as ações partem somente das vontades das crianças.

É preciso [...] dar voz às crianças, conhecer quem são, como vivem, como é seu grupo familiar, quais são suas preferências e o que elas pensam sobre si mesmas, sobre as relações com seus pares e com os adultos, sobre o mundo em que vivem, sobre as relações entre os homens, sobre as instituições em que se encontram. Mas as vozes das crianças não podem ser uníssonas; é no cruzamento das vozes de todos os que habitam a instituição [...] que vai se tecendo o cotidiano da educação infantil. (BARBOSA, 2006, p. 84).

Esse modo de olhar a criança dentro da instituição de Educação Infantil a pressupõe como um ser presente, com ações, sentimentos e emoções e “significa uma opção política por uma Educação Infantil que coloca a dimensão humana e a cultura em um lugar central no processo de formação das crianças” (BARBOSA, 2006. p. 89), oportunizando a criança a ver e a intervir sobre a sua realidade na relação com o outro.

Como parte dessa realidade cotidiana nos espaços escolares de educação infantil e, enquanto elemento presente na vida das crianças, faço aqui um paralelo com o pensamento de Malaguzzi:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O verdadeiro espaço [...] convida a transformá-lo para sentir novas vivências, que nascem das metáforas construídas ao nos construirmos com eles. Essa construção de sentidos não é todo catalogável, já que tem a ver com a afetividade e com a sensibilidade íntima.

O âmbito [...] pode ser entendido como um espaço dinâmico, inter-relacional, qualificado e aberto às possibilidades múltiplas das ações humanas, as quais dão sentido existencial. Um espaço também [...] poético.

Uma habitabilidade espacial que – para Malaguzzi – realça uma arquitetura cultural que decide a qualidade do trabalho dos adultos e a qualidade da vida das crianças. (HOYUELOS, 2020, p. 75)

A escola é o local onde a vida coletiva favorece as interações das crianças em grupo, sendo um ambiente que recebe influências das condições sociais e culturais constantemente. Vale frisar que a cultura é, por sua natureza, plural, pois implica a uma infinidade de sociedades, constituídas por diferentes práticas, costumes, linguagens e modos de viver. Uma vez compreendido que essas situações contribuem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é possível atribuir significados no seu espaço na escola e ressignificações da interação no processo educativo.

Ter isso em mente ao elaborar uma proposta de atividade para crianças na educação infantil coloca o professor no desafio humanizador do seu fazer, que é o de contemplar a criança enquanto sujeito ativo do seu desenvolvimento e com ele produzir cultura na sociedade em que vive, marcada por diversidade e complexidade nas relações sociais dentro e fora da escola, fazendo com que a criança se humanize.

Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independentemente dele. Este mundo já se apresenta constituído e aqui ele deve conservar-se e dar prova de sua capacidade vital. O particular nasce em condições sociais concretas. Antes de tudo deve aprender a usar as coisas, apropriar-se dos sistemas de usos e dos sistemas de expectativas, isto é, deve conservar-se exatamente no modo necessário e possível em uma época determinada no âmbito de uma camada social dada. Assim, a reprodução do homem particular é sempre a reprodução do homem histórico, de um particular em um mundo concreto. (HELLER, 1987, p. 21- 22).

Para a Teoria Histórico-Cultural as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Incluindo as crianças de todas as idades, isso requer que se organize espaço, tempo, relações e atividades de modo a promover o agir das crianças em detrimento de posturas passivas. Essa organização requer, por sua vez, não somente oportunizar a fala das crianças, mas a escuta respeitosa sobre a mesma, considerando suas posições e seus desejos. Escuta como metáfora de disponibilidade.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou do fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. [...] podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. (VIGOTSKI, 2008, p. 151).

Considerar a dinâmica dessa tese de Vigotski nas intervenções do professor ou da professora com a criança gera a possibilidade de ações sobre o processo de desenvolvimento dessa criança. “A influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento” (MELLO, 2005, p. 34). E estar em desenvolvimento pressupõe participação ativa no processo.

Uma das posturas humanizadoras na educação infantil é a consideração da criança pequena como ativa do seu desenvolvimento. Ao contrário desse olhar, uma perspectiva colocada e criticada por Bondioli em que o adulto determina e direciona, sozinho, as atividades na escola, dita por ela como “ocasião estrutural e formal” é

Quando a gestão da ocasião social está nas mãos do adulto, que define previamente os objetivos, as atividades, as regras situacionais do encontro, o envolvimento dominante torna-se, para a criança ou o grupo de crianças, uma espécie de 'envolvimento obrigatório'. São situações em que é possível distinguir claramente entre envoltimentos dominantes e secundários e em que podem se manifestar uma série de comportamentos que revelam diminuições e fugas do envolvimento (BONDIOLI, 2004, p. 132)

Junto a essa afirmação de Bondioli, trago a lembrança do que Vecchi fala em consonância com o envolvimento secundário (entendo ser o envolvimento que priorize as manifestações das crianças), quando ela expõe sua crença de que “a escola em geral não leva em conta a dimensão estética na aprendizagem porque, na maioria dos casos, considera-a supérflua, talvez também prazerosa, mas não necessária ou indispensável” (2017, p. 33).

Então, compreender os processos que constituem a elaboração do espaço-ambiente das salas de pré-escola sob a perspectiva de que seja um espaço para o



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



desenvolvimento humano de crianças pequenas pode nos levar a condições de (re) considerar ideias em que a expressão e exploração dessas crianças – cidadãos históricos e de direitos – com o ambiente seja respeitada e efetivada.

A finalidade de uma abordagem qualitativa não é a de simplesmente contar as opiniões das pessoas. O desafio é enxergar as diferentes representações de um assunto que se está estudando, em especial quando se trata de pesquisa no espaço escolar, onde a instrução é elaborada em meio à organização com diferentes atores sociais (GASKELL, 2000).

A observação participante numa pesquisa de campo é uma técnica utilizada nesta pesquisa no contexto da escola por possibilitar olhar e escutar sensivelmente o desenvolvimento da pesquisa com crianças. Esse tipo de observação possibilita adentrar na situação, ampliando a visão para um primeiro delineamento da rede de significações a ser estudada. (FRANCHI e ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

A observação em ambiente escolar leva em conta as rotinas do espaço: a recepção das crianças nos horários de chegada e saída, de intervalo, momentos internos e externos à sala, e os momentos de planejamento das professoras.

Sobre a pesquisa em escola, Barbosa e Miki asseguram que, como unidade mínima de análise, este espaço

[...] é o palco das nossas relações, a base do que se possa chamar de sistema, estrutura ou função [...] mundo sensível, isto é, onde as coisas acontecem em decorrência das relações 'sujeito x sujeito' [...] onde as relações são fruto de mediação pautada em normas de convivência, em regras e valores consagrados pela sociedade e pela cultura (2007, p. 28).

Outra característica importante desse tipo de observação é de que o pesquisador também é sujeito, da feita que é participante. E é sujeito sócio histórico, com ideias e pontos de vista construídos ao longo de sua vida. Assim,

[...] essa questão envolve uma ambiguidade inerente. Por um lado, um cuidado deve ser tomado para não interpretar de modo pessoal as situações em investigação. No entanto essa interpretação só vai ser possível, através desse mesmo aspecto, em um processo em que signos culturalmente definidos são compartilhados. O papel do pesquisador é então de co-construtor dessa realidade. (FRANCHI E ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 120).



CONCLUSÃO

A perspectiva adotada nesta pesquisa é norteada pela Teoria Histórico Cultural, elaborada a partir dos estudos de Lev Semenovitch Vigotski, que nos ajuda a entender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorre não em uma relação natural, mas nas relações que ela estabelece com o meio social e o cultural. Entretanto, não tenho a intenção de negar outras perspectivas, mas intenciono o diálogo em movimento, tal como é característico das construções culturais e históricas da vida do homem.

Compreender essa perspectiva nos leva a privilegiar ações que ampliem as interações das crianças com o outro e com o mundo na medida em que essas interações são o palco da emancipação humana, conforme nos esclarece Van Der Veer e Valsiner:

Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços da base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura [...]. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Argumentando, desta maneira, Vygotsky impunha um papel limitado à evolução biológica e à base genética do comportamento humano. O comportamento, em sua opinião, da fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social. (1996, p. 213).

Angel Pino (2005) endossa a afirmação de Van Der Veer e Valsiner ao afirmar que a Teoria Histórico-Cultural coloca a cultura como ‘matéria prima’ para o desenvolvimento humano, transformando um ser biológico em um ser cultural. A inserção da criança nesse mundo de cultura passa por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (PINO, 2005). Na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que o Outro lhe dá, ela vai incorporando a cultura que a humaniza. Assim, a criança só tem acesso às produções humanas historicamente construídas por meio das interações sociais.

Junto a perspectiva de análise com a Teoria Histórico-Cultural, associa a pesquisa com formação na cotidianidade das professoras de Educação Infantil. Printes (2018) defende que a pesquisa com formação se configura como um elemento importante do



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



processo formativo do professor, pois considera o desenvolvimento humano de distanciamento do real e superação da imediaticidade” (p. 43).

Printes também discute que a questão dos relatos de professoras quanto à validade das teorias no cotidiano prático da escola revela ausência de bases epistemológicas nesse cotidiana e “resulta em um trabalho baseado no senso comum, que muitas vezes tem se revelado nas expectativas sociais de que o papel da escola na formação da criança é levá-la a ler, escrever e calcular o quanto mais cedo possível” (2018, p. 45).

É considerando os pensamentos expostos que esta pesquisa se esforça para compreender as relações estabelecidas, em uma instituição pública de Educação Infantil de Manaus, entre as crianças pequenas e suas experiências educativas no coletivo com as professoras, e como os modos de expressar das crianças são considerados no planejamento do espaço-ambiente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, SEB, 1996.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC, SEB, 2009.
- _____. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. MEC, SEB, 2017.
- GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 64-89.
- HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.
- HOYUELOS, Alfredo. *A estética do pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. 1. ed. São Paulo: PHorte Editora, 2020.
- PINO, Angel. *As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRINTES, Jocicleia Souza. *O desenho da Educação Infantil: Perspectivas de formação de professores a partir da teoria histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *A higienização da infância no “século da criança”*. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROSSETTI-FEIRREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza. *A matriz sócio histórica*. In: ROSSETTI-FEIRREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza. SILVA, Ana Paula Soares da. CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XX SEINPE



O ENSINO DE ARTES/DANÇA E A CORPOREIDADE DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES FENOMENOLÓGICAS

Marta Patrícia Faianca Sodré⁴²

João Luiz da Costa Barros⁴³

E-mail: marta.patricia.sodre@seducam.pro.br

GT 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas -FAPEAM

Resumo

Este artigo traz reflexões a respeito do ensino de Dança na escola em uma perspectiva fenomenológica discutindo a escola como um espaço de socialização, a influência da mídia como domesticação e exposição corporal, bem como reflete sobre o cuidado do corpo da criança no espaço educacional. Assim, a contextualização aqui feita sugere à prática educativa um olhar voltado à percepção dos professores sobre como compreendem suas corporeidades e a corporeidade infantil. A partir de um olhar fenomenológico, baseado nas contribuições de Merleau-Ponty, pensou-se em compreender o que professores pensam sobre o ensino de Dança na escola, em viés bibliográfico, considerando também, os inúmeros desafios para efetivação dessa prática como linguagem artística.

Palavras-chave: Dança; Criança; Educação Infantil; Corporeidade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão trata do ensino de Dança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que se configura como um desafio para a escola, à medida que problematiza questões referentes à formação desse professor e sua relação com a sua própria corporeidade e, conseqüentemente, a corporeidade das crianças.

Assim, esta problematiza a Dança na educação infantil, tratando da formação de professores para a atuação nessa linguagem, bem como a relação dos professores com a corporeidade. Os professores responsáveis por esses segmentos são, em sua grande maioria, pedagogos. Entretanto, há que se pensar o lugar dessa linguagem artística no curso de Pedagogia e, posteriormente, na escola.

A Dança como prática corporal com crianças sugere a quebra de paradigmas no que diz respeito às aulas de Dança como, simplesmente, a repetição de gestos técnicos.

⁴² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7752-4150>. E-mail: marta.patricia.sodre@seducam.pro.br

⁴³ Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – (UECE). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – (UNIMEP/SP). Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba – (UNIMEP/SP), Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas – (UFAM). Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – (UFAM). Manaus, AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Ora, a escola com seus conflitos e contradições articula, organiza, administra a estrutura escolar e define a política pedagógica. A dança como atividade psicomotora sensorial proporciona aspectos interacionais e corporais. Assim, na visão de Cunha (1992) *somente a escola, através do emprego de um trabalho consciente de dança, terá condições de fazer emergir e formar um indivíduo com conhecimento de suas verdadeiras possibilidades corporais-expressivas* (p.13).

Nesse sentido, organizar conteúdos de dança bem como praticar a dança no cotidiano escolar se configura como um desafio para professores e professoras da educação infantil, desafios estes que perpassam questões didáticas e metodológicas no afã de atingir objetivos educacionais, artísticos e estéticos. Assim, a dança se instala como um enriquecimento para se trabalhar a corporeidade da criança através da prática pedagógica. Não é função da escola formar artistas, mas proporcionar a apreciação estética em crianças para que estas desenvolvam com o emprego da linguagem da dança, capacidades criativas e possam descobrir suas habilidades.

Na escola, mas especificamente na educação infantil, preza-se por um desenvolvimento integral. As diretrizes da proposta pedagógica (2010) dizem que a escola deve desempenhar sua função sociopolítica e pedagógica, cumprindo com seu papel de oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, tudo isso para “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (p.17).

Na proposta curricular da educação infantil é possível encontrar as práticas pedagógicas que norteiam as interações e as brincadeiras no ambiente de aprendizagem e, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com ênfase no social da criança pois todos os documentos apregoam a necessidade de desenvolvimento integral e social, visto que a criança é um ser social e histórico. Assim, sabe-se que o ser humano aprende e interage por meio das várias linguagens. A dança, como linguagem corporal, promove momentos de interação possibilitando desenvolvimento e crescimento mútuo, uma vez que através da dança, o professor educa e é educado.

Aquino e Medeiros (2011) explicam sobre o processo de expressão e linguagem do ser humano por meio da linguagem corporal que é uma necessidade do homem para



se comunicar e mostrar o que possui de mais intrínseco, uma vez que os movimentos geram um texto corporal, passando uma mensagem de forma consciente ou inconsciente.

METODOLOGIA

Evidente são as contribuições da fenomenologia à educação. A prática educativa. Esta pesquisa fala de corpo. Não um corpo coisificado, como nos lembra Merleau-Ponty ou, ainda, um corpo como objeto inanimado, mas o corpo como fenômeno. É nesse sentido que o olhar fenomenológico ajuda a compreender melhor as experiências corporais de crianças e professores em um processo educativo através da Arte, através da Dança.

Este estudo, de natureza bibliográfica, teve como base as contribuições de Merleau-Ponty. Ao se valer da fenomenologia, o pesquisador busca o caminho da percepção para o entendimento da realidade na perspectiva do outro.

Esta pesquisa procura entender, também, como os professores percebem o corpo em movimento no sentido da formação social, no sentido da construção social e na construção de identidades de professores de Dança. Vive-se em um sistema, então, faz-se necessário compreender as relações sistêmicas, isso porque todos nós somos sistema, uma vez que fazemos parte deste.

Uma questão salutar em pesquisa diz respeito à pesquisa qualitativa, abordagem presente neste estudo, tendo seu olhar voltado à investigação significativa. Minayo (1994) afirma que a abordagem qualitativa também trabalha com a vivência, a experiência, o cotidiano e com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada.

A partir da compreensão da Arte neste contexto, também, da corporeidade infantil, construiu-se uma investigação no sentido de perceber esse ser criança no mundo, considerando suas vivências experienciais acerca dos objetos estudados: as corporeidades infantil e adulta (professoras).

Tais procedimentos metodológicos através do olhar fenomenológico podem perseguir a pesquisa no intuito de alcançar os objetivos proposto e promover a análise de dados numa perspectiva de compreender as relações existentes no espaço escola, na tentativa de se olhar o objeto a partir da ótica dos observados, dos participantes, a partir da percepção do fenômeno corporeidade.



O OLHAR FENOMENOLÓGICO NO FAZER ARTÍSTICO/ DANÇA NA ESCOLA

O ensino de Artes nas escolas brasileiras se configura como um desafio para professores e professoras que ministram este componente curricular, visto que existem problematizações que vão desde à formação profissional específica na área, até às questões referentes ao domínio, por exemplo, da linguagem artística Dança dentro do referido componente. Tudo isso porque o ensino de Dança ainda está “[...] coberto de preconceitos onde professores tentam dar outros nomes para a dança como expressão corporal, educação de movimento”, segundo afirma Marques (2007, p. 20).

Outras questões a serem consideradas dizem respeito aos estereótipos criados em torno do corpo do “dançarino”, neste caso, as crianças da Educação Infantil. Mais ainda, as questões de gênero permeiam esta discussão assim como os mitos existentes em torno da Dança servir, unicamente, como uma estratégia ou recurso para o subsídio do movimento motor, animação de festividades escolares enfim, um sem número de imaginários e preconceitos em torno da Dança como componente curricular de uma área de conhecimento que exige processos metodológicos e epistemológicos. É perceptível essa preocupação com o Corpo e a dança em Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1996) apresenta seu ponto de vista sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Assim o corpo, repleto de sentidos, produz significados produz em mim consciência de meu próprio corpo em movimento no afã de compreendê-lo como sistema.

Nesse sentido, reportar-se ao olhar e trabalho de Ana Mae Barbosa, arte-educadora, primeira no Brasil com doutorado em arte-Educação, é considerar que a Arte necessita ser reconhecida em algumas dimensões. A educadora revela três pontos importantes: o primeiro, enfatiza a necessidade de conhecer a arte e sua história, pois assim a escola estaria proporcionando aos estudantes ampliação de seu entendimento sobre espaço, tempo e contexto em questão, no intuito de desenvolver o olhar crítico para aquilo que o estudante vê, analisa, observa, imagina e estabelece com o mundo que o cerca. O segundo ponto é apreciar a arte, sentir prazer e gostar do que está fazendo, possibilitando ao estudante a análise da obra, isso porque através da apreciação, a criança desenvolve um olhar questionador desenvolvendo, assim, seu senso estético. A autora



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



afirma que a experimentação ampara o raciocínio, logo gera no pensamento da criança o sonho.

O último o ponto refere-se ao fazer artístico. Nesse estágio, o estudante já possui consciência de criar suas “imagens”, uma vez que já desenvolveu a capacidade de utilizar as técnicas estudadas, os recursos das linguagens, trabalhando a imaginação e a criatividade da criança.

Outros inúmeros trabalhos, também, ganham repercussão em se tratando do ensino e Artes/Dança na escola. Pesquisas como as de Trigo (2014), Nanni (2003), Marques (2012), Calfa (2013) reiteram a importância de se dar mais atenção a essa temática e de se pensar em um ensino de dança pautado numa pedagogia da corporeidade, proporcionando aos meninos e meninas possibilidades de uma iniciação à dança, na escola.

O corpo da criança na escola de educação infantil possui muitos significados, considerando que cada corpo é diferente. A criança na educação infantil entende o corpo de outra forma, uma vez que conhece o mundo e aprende pelo corpo. A cada situação esse corpo possui uma reação, podendo ser mais ou menos estimulado, situação essa que reflete no desenvolvimento da criança. Brasil (1998) confirma que:

Na educação infantil, é possível realizar um trabalho por meio do qual as crianças possam conhecer o seu corpo, e o que acontece com ele em determinadas situações, como quando correm bastante, quando ficam muitas horas sem comer etc. Partindo sempre das idéias e representações que as crianças possuem, o professor pode fazer perguntas instigantes e oferecer meios para que as crianças busquem maiores informações e possam reformular suas idéias iniciais. Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: “Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?”, “Por que é importante tomar água após um esforço físico prolongado?” (p. 190).

O professor é um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem da criança, sendo assim, será, também, o responsável por promover o desenvolvimento e a interação da criança, bem como proporcionar momentos para que a criança conheça seu próprio corpo.

Tudo isso é um corpo que pode ser construído no coletivo proporcionado pela família, escola, sociedade. O Corpo que chega à escola já traz consigo uma gama de



experiências histórica e cultural, corpo este que participa da troca de experiências a partir da dança.

O movimento e a dança são possibilidades de externar o psíquico, por isso, o ser humano precisa do movimento para o seu crescimento e ascensão. Esse movimentar emerge nas interações sociais, no convívio com o outro, da compreensão de si mesmo, no comportamento diário e, muitas vezes, o que se pensa, o que se fala, nem sempre é o que se demonstra, expressa, mediante um comportamento, uma ação para uma situação habitual. Fonseca (1983) completa dizendo que “o homem pode camuflar sua personalidade, mas seus movimentos podem traí-lo”. (p.43). Isso significa que o nosso corpo fala a todo momento.

Merleau-Ponty (1996) diz que não se pode pensar o corpo em terceira pessoa: ele é “visão”, “motricidade”, “sexualidade”, visto que estes elementos não podem estar separados do corpo, na verdade se configuram em um “drama único” (p. 269), isso porque

[...] o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado (p. 269).

Na verdade, a preocupação de Merleau-Ponty (1996) é a vivência: “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo [...]. Assim, ao se adquirir um saber, meu corpo também exerce uma totalidade acerca do conhecimento, um corpo compreendido como experiência e realidade.

Sabe-se que o corpo é uma construção cultural. Assim, tudo que é construído pode ser desconstruído. Nessa perspectiva, o corpo humano se instala por muitas vias de transformações no decorrer da história, impondo-se ou submetendo-se a padrões culturais, uma vez que a cultura, também, é uma construção.

As representações do corpo normalizado ainda permeiam o imaginário da escola e da sociedade vigente numa perspectiva de se esconder o diferente, numa tentativa de ocultar a outra face da normalidade.



Nesse sentido, o corpo parece perder sua singularidade através de processos históricos. Parece, ainda, que esse corpo vai/foi de um extremo ao outro quando em alguns momentos da história ele (o corpo) se esconde por ser “sacro santo” ou seja, ninguém vê, ninguém toca, ninguém “viola” e, em outros momentos o corpo se mostra, se exhibe, se rebela. Daí a necessidade da escola possuir discernimento para efetuar um trabalho de corporeidade com os estudantes de maneira a respeitar o corpo como possibilidade metodológica para o ensino da dança e não como mero objeto reprodutor de movimentos.

O PROCESSO HISTÓRICO DA CORPOREIDADE REFLETIDO NO CORPO-CRIANÇA

A escola ao trabalhar uma proposta de ensino de dança, respeita o corpo da criança como possibilidade de um corpo “livre” para a construção de processos criativos? Em alguns momentos as pessoas parecem não ser donas de seus próprios corpos. As crianças o são? Há toda uma indústria cultural, uma satanização dogmática, uma imposição midiática, um valor elaborado ou um bloco de preconceitos mediando as decisões das pessoas sobre o próprio corpo.

O corpo desde os primórdios lida com as exposições estética e/ou bizarra. O circo dos horrores como atração foi um exemplo de obsessão de cultura visual aos olhos dos sádicos que veneravam os espetáculos dos considerados como “aberrações patológicas”, ou “acidentes biológicos”, ou seja, uma completa exibição dos “monstros” humanos, conhecido como “O Comércio dos Monstros”. Cordin *et al* (2017) afirmam que Paris, por exemplo, no século XIX acaba se destacando como *a capital mundial da curiosidade, uma encruzilhada do singular e do bizarro, o imenso bazar das monstruosidades* (p.262). Nesse sentido, Fournel *apud* Cordin *et al* (1887) revela:

Tudo o que há de belo, de singular, de raro ou de único na superfície do globo não tarda a voar para Paris, como flecha rumo ao alvo [...]. Algures um desses fenômenos que fazem a natureza recuar diante de sua obra: um bezerro de duas cabeças, um homem sem braços, uma criança monstruosa capaz de sufocar uma hidra no berço, ou tão e tão mirrada que poderia caber inteirinha no sapatinho de cinderela, isto é Paris! Um ciclope de um só olho no meio da testa, uma mulher de barba, um rato do tamanho de um boi [...], um homem com rabo, um home-cão todo coberto de pelos, vamos, vamos a Paris! [...]. Sigam a multidão! Uma ária de clarineta, um toque de tambor, está feito! Olhem agora dentro dessa tina, sobre essa mesa, nessa gaveta, e ali encontrarão o monstro procurado (pág. 263).



Nos bares e nos teatros tinham-se apresentações bizarras, muitas delas em ocasiões particulares, enfim, um *comércio da deformidade, o bizarro no varejo* (pág. 264). Em 1841, Phineas Barnum funda o American Museum e perdura até 1868 (p.265), ali aconteciam os espetáculos das anomalias, o exibicionismo dos monstros humanos. Desse modo, as exibições teratológicas⁴⁴ dos irmãos siameses, da mulher barbada, do homem-elefante, do negro-branco, dos homens-troncos dentre outros vão desaparecer após a Segunda Guerra Mundial, contudo, [...] *o espetáculo da monstruosidade está assentado em uma base antropológica muito antiga e responde a uma necessidade psicológica muito profunda para desaparecer assim* (IBDEM, p. 312).

Hoje, há uma necessidade de se “pagar” essa dívida social através de uma prática inclusiva (social e pedagógica) de pessoas que não apresentam um corpo dentro dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. A escola faz parte dessa parcela que “deve”. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca das necessidades que um corpo diferente que se apresenta na escola tem, assim como os demais corpos: necessidade de brincar, correr, manifestar-se, expor-se em manifestações culturais e artísticas (sem que seu corpo seja supervalorizado pela diferença) enfim, uma série de significações que têm sentidos para uma diversidade de corpos.

Foucault (1979) também chama a atenção para questões acerca do poder do corpo.

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (p. 84).

Foucault, na verdade, refere-se ao fato de que *não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos* (p. 49). O autor diz que, inclusive, o corpo das crianças estão sob essa obstinação de se tentar reeducar um corpo através do poder.

⁴⁴ Relativo à ciência que se ocupa do desenvolvimento anormal e das malformações congênitas, ou das monstruosidades. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br, consultado em 10/10/2018.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Assim, a escola como uma instituição reprodutora, procura manter de forma impositiva o corpo educado de maneira a discipliná-lo em uma proposta de corpo pedagogizado (isto ainda é uma realidade brasileira), isso inclui dizer que muitas vezes, a criança na escola não é vista como criança, e sim como aluno, assim como o jovem não é jovem, também é aluno. Nesse contexto, algumas práticas educativas com crianças na educação infantil consistem em uma pedagogização disciplinada e regulatória. Tais práticas marcam a presença do poder no corpo infantil, objetificando-o com operacionalizações que vão desde a organização dos espaços até a disciplina no movimento da criança de forma naturalizada.

Segundo Freire (1996) esse caráter socializante da escola deve considerar o que há de informal na experiência que se vive, de formação ou deformação. Diz o autor que é uma pena que, seja negligenciado o aspecto cultural (cultural no sentido de “construído”) e por inúmeras vezes a própria escola reprime o aluno, ou por uma “militaria”, exigências, acaba por querer moldá-lo.

Como seres diferentes, professores e estudantes vivem em constantes processos de mudanças tanto no aspecto social quanto no cultural. A dança é um processo cultural. Nessa concepção, pode-se compreender por cultura segundo Bauman (1998) que a cultura não é algo fixo, como antes se conceituava ou se pensava, significando dizer que existem construções e desconstruções culturais acerca do corpo. Cultura se encontra em um processo dinâmico em constante construção, ou seja, a cultura não está pronta, como diz Freire “não somos”, “estamos sendo”.

As mudanças são geradas a partir das interferências das coisas que chegam e influenciam/refletem nas nossas relações sociais, por isso, é necessário se ter a mesma curiosidade das crianças na vida adulta para se agregar algo na nos processos de construção como um organismo humanizado para trabalhar com crianças.

Assim, pensar no corpo requer levantar questões a respeito das relações interculturais, identitárias que a criança traz, levando em consideração as construções familiares e escolares. Dessa forma, fazer com que a criança compreenda seu movimento corporal, seus avanços e o aprendizado através do movimento, favorece as suas relações sociais.



Tudo isso é importante salientar para mostrar que se tem na escola diferentes “modelos” de corpos, significando dizer que o professor precisa se preparar para trabalhar com essas diferenças. Seu trabalho vai consistir, primeiramente, no conhecimento desse corpo para, posteriormente, gerar estímulos para que esse corpo se desenvolva.

Por isso, os corpos das crianças falam de diferentes formas e fases, expressando-se no cotidiano, adaptando-se ao ambiente e ao contexto em que se insere. Seja esse corpo como for e, o corpo-criança⁴⁵ comunica e interage por meio de todos os seus sentidos (para além dos cinco sentidos) e de todas as formas para que se abram possibilidades de sensibilidades. Nesse sentido, a sensibilidade é uma porta aberta às sensações do mundo ao seu redor.

CONCLUSÕES

A análise fenomenológica no campo educacional nos traz uma prática interpretativa no sentido de escutar a percepção do outro descortinando o olhar científico de possibilidades, apenas, da perspectiva do pesquisador. Procurou-se com este artigo mostrar a abordagem fenomenológica como uma grande contribuidora nas contextualizações da área de educação.

Nesse estudo, discutiu-se o auxílio da fenomenologia na percepção da práxis do professor de dança. Várias questões puderam ser problematizadas: a questão do corpo da criança, a importância do olhar e percepção dos professores sobre si mesmo, as concepções sobre o ensino de Dança dentre outras.

O estudo da corporeidade da criança e do professor mostra a importância da expressividade do corpo como uma dimensão estética. estética a ser trabalhada na escola. Por tudo isso, considerar as particularidades do professor nesse processo é possível através do olhar fenomenológico a partir do significado de suas práticas para si mesmos. Tal concepção metodológica constrói subjetividades a partir da escuta dos envolvidos na tentativa de entender seus corpos sob suas óticas que, numa lógica merleau-pontyana, retomam seus contatos com seus corpos e com o mundo.

⁴⁵ Termo adotado para falar do corpo na infância, mas especificamente na educação infantil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERÊNCIAS

- AQUINO, Fernando; MEDEIROS, Maria Beatriz de (Orgs.). **Corpos informáticos. Performance, corpo, política**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes, UnB, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br.
- CALFA, Maria Ignez de Souza. **Cadernos de registro de Monitoria da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade** - Curso de Licenciatura em Dança, Laboratório de Arte-Educação, Departamento de Arte Corporal, Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.
- CORDIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: As mutações do olhar: O século XX**. Tradução e Revisão Ephraim Ferreira Alves. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 3ª Reimpressão, 2017.
- CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992. p.11-13.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TRIGO, Carla Verônica Cesar. **A corporeidade na Pré-Escola: pensando uma metodologia para o ensino da Dança**. Dissertação de Mestrado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.



O ATO CRIADOR COMO POSSIBILIDADE PARA OS SABERES DOCENTES

Autor⁴⁶Márcia Alessandra Beltrão Soares

E-mail: soaresbeltrao48@gmail.com

GT 2: (Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia)

Financiamento: (não se aplica)

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre a formação docente numa perspectiva de pensarmos a própria prática, por meio de cinco encontros entre professores da Educação Básica, sedimentada na imaginação como ato criador considerando à realidade dos indivíduos e a sua experiência social, pois, a profissionalização docente cada vez mais se torna complexa em diferentes contextos. A metodologia é de perspectiva qualitativa numa proposição dialética para compreendermos as contradições dos processos de ensinar e de relacionar-se com outros sujeitos em diferentes ambientes de aprendizagens, a pesquisa foi de cunho bibliográfico e empírico através da seleção e leitura de autores como Vygotsky, Freire, Leontiev, Tardif, Tuleski e Nóvoa, além dos encontros focais das falas das Professoras. Como resultado, percebeu-se que a interação entre os pares na resolução dos problemas discutidos, suscita elementos da experiência vivida que ao compartilhar com outros se reelabora alternativas para outros problemas; a imaginação mobiliza o pensamento docente em situações vivenciadas por ele, no intuito de resolvê-la; nesse movimento busca-se aprimorar a profissionalização docente por meio de possibilidades criadas pelo Professor na interação com seus pares; propicia a humanização dos Professores quando em contato com as mediações culturais por meio da experiência humana, desenvolvendo certa autonomia. Considerando essas possibilidades na formação para os saberes docentes é, oportuno pensar no ato criador de pensar suas realidades sociais, imergir nela de forma concreta e reflexiva como elemento potencializador da práxis docente que por muito tempo é tensionada e precarizada na formação do Professor e nos seus saberes profissionais

Palavras-chave: Imaginação; Ato criador; Formação do Professor; Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Os limiares da formação docente num contexto social, político, econômico e educacional, de conjuntura globalizada, sublima a cada dia, a complexidade nos processos educativos, principalmente no Brasil, marcado por latentes desigualdades sociais e por um governo autoritário e antidemocrático.

A complexidade nesse contexto assume seu ápice de tensionamento contra a educação e seus processos de contrarreforma, destilando seus efeitos através das normas e das prescrições que não beneficiam a educação e seus atores, pelo contrário, os prejudicam e nos desafiam a pensar em coletivos de resistências aos males implantados e fabricados em favorecimento a quem. Esse contexto nos instiga a pensar, qual é a condução das finalidades da formação do Professor?

⁴⁶ Pedagoga e Msc., Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), atuando em Escola Estadual de Educação Especial, Manaus-AM. E-mail:soaresbeltrao48@gmail.com



Na tentativa de responder à pergunta e analisar a profissão do professor e seus embates, surge a necessidade de combater o bom combate, contudo, o combate não é qualquer combate, precisa-se de munições potente e forte, capaz de revelar sua essência na aparência. Dessa forma, Vygotsky contribui afirmando que, o poder de pensar, imaginar e criar nos possibilita encontrar caminhos basilares para uma batalha desigual e desonesta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa propositura partimos da concepção de formação docente como ato de criação, capaz de pensar a própria prática através da contribuição de Vygotsky, sedimentada na imaginação como ato criador através da realidade dos indivíduos e sua experiência social, pois, a profissionalização docente cada vez mais se torna complexa em diferentes contextos.

Para Vygotsky a imaginação eleva o pensamento e o desenvolvimento psíquicos superiores, estimulando a cognição e as sinapses cerebrais para brotar a reflexão, o pensar em diferentes contextos não é nada dado como natural, mas prescinde de preparação, de leitura da palavra e de mundo, necessita de análise crítica e de “práxis” (FREIRE, 2004).

As ideias de Vygotsky, em sua teoria, concebem o indivíduo sistêmico como ser capaz de aprender, apontando hipóteses de se trabalhar o indivíduo através de suas possibilidades. Vygotsky, considera o sujeito como ser ativo de seu próprio processo de aprendizado, apostando na interação com o meio em que está inserido e convive.

A Psicologia Histórico-Cultural afirma ser indispensável a socialização para o desenvolvimento das potencialidades humanas e que todos os indivíduos possuem a capacidade de aprender, desde que, se elaborem mediações diferenciadas. O processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá a partir da mediação com o outro, essa mediação, deve propiciar sentidos que se ampliam nas possibilidades de transformação.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas, no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301)

A humanização do homem não se dá ao nascer, mas ao relacionar-se com as mediações culturais por meio da experiência humana, o contexto dessas experiências deve trabalhar no sentido de promover possibilidades criadoras, estas devem ser intencionais, que contribuam para o desenvolvimento da sua autonomia. Tuleski assim (2014) destaca que:

Para a Psicologia Histórico-Cultural o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam e o ensino impulsiona, promove o desenvolvimento. A adoção da Psicologia Histórico-Cultural nos proíbe pensar os fenômenos de maneira fragmentada, pois ao compreender o homem como histórico, não o vê como refém da maturação neuronal ou de estruturas biológicas herdadas (TULESKI, 2014, p. 3 – 4).

As condições de materialidade da profissão docente incluem, quase sempre, o inesperado, visto que a própria relação professor-estudante é constituída de contrários, de diferentes, que, mesmo existindo um para o outro, tem histórias, trajetórias, necessidades, sentimentos únicos.

Assim, apreender um conceito ou uma rede conceitual que fornece os elementos necessários para o professor organizar didaticamente sua aula e, ainda, dominar uma área de conhecimento específico, embora fundamentais, ainda não são suficientes para materializar a aula. Sua organização é complexa e envolve um processo de estudos, de opções e de escolhas teórico-práticas, para se consolidar tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Assim sendo, o professor, certamente, se apropriará de sua atividade criadora na busca por seus objetivos.

Ocorre que, muitas vezes, o professor não utiliza seu potencial criador para organizar a atividade docente com a intencionalidade e a fundamentação teórico-prática necessárias.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2001, p. 13-14).

Vygotsky aponta para a formação do ser humano a experiência criadora como condição de futuro e de mudanças, essa possibilidade faz do ser não um reprodutor, mas alguém ativo e transformador.

O desenvolvimento, da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, provoca uma reorganização completa do pensamento. Esse processo promove um salto qualitativo na forma que o pensamento se organiza, e muda o sujeito e a cultura.

Não se trata de um movimento linear, mas complexo, repleto de sinapses e de conexões internas, articulado à singularidade de cada ser humano. Os desafios, as dificuldades, as inquietações e a busca por novas aprendizagens adquirem um papel importante nesse processo, tornando as experiências formativas no campo do ensino potencializadora no desenvolvimento profissional.

Esse princípio traz uma implicação importante para o professor, pois pressupõe que a atividade profissional docente não está dada, a priori, nem ao menos está reduzida a uma lista de procedimentos técnicos a serem seguidos.

A atividade profissional docente impõe produção permanente do sujeito professor, como sujeito ativo que pensa a sua condição profissional, reflete as necessidades e dificuldades para encontrar formas de superá-las, de modo a impactar o seu desenvolvimento e a própria docência, motivo que torna os processos formativos dos quais ele participa tão importantes para a sua vida.

Para a produção da ciência pedagógica, esse também é um princípio importante, pois denota seu caráter de permanente desenvolvimento e dinamicidade sócio-histórico-científico.

Para Vygotsky (2001), a atividade criadora pode ser de dois tipos: uma reprodutiva, que repete meios de conduta ou ressuscita impressões precedentes; e outra combinatória ou propriamente criadora. A base da primeira categoria tem origem orgânica: a plasticidade do cérebro, sua capacidade de memorizar, de armazenar experiências e de retomá-las sempre que necessário. A segunda é do tipo de atividade criadora tem como base a imaginação.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A atividade propriamente criadora ou combinatória consegue esboçar, na imaginação, um quadro de futuro sobre o próprio homem, criando imagens ou ações, e não meramente a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência.

A imaginação é a base da atividade criadora e, conforme a Psicologia, é baseada na capacidade de combinação do cérebro humano. Ela se manifesta em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica, justificando o fato de o professor poder se colocar na docência por meio da criação docente.

Segundo Vygotsky a imaginação está relacionada diretamente com a realidade do sujeito de quatro formas: A primeira consiste em compreender que toda ação da imaginação é tomada de elementos da realidade que de alguma forma, estiveram presente na experiência do sujeito;

A segunda forma de relação entre imaginação e realidade diz respeito à articulação entre a imaginação e a experiência social. Assim, é possível que a experiência de outros compartilhada produza a criação de novas combinações;

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional, quando se manifesta um sentimento ou emoção que se encarna nas imagens correspondentes ao sentimento vivido;

A quarta forma de relação entre imaginação e realidade tem relação com todas as anteriores já descritas, embora se diferencie delas de forma substancial, ou seja, a imaginação torna-se realidade. É materializada, encarnada, torna-se concreta.

A caracterização da articulação realidade-imaginação-criação corrobora elementos para constituição da unidade imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. Nela, fatores como experiência social, sentimentos que produziram e foram produzidos por meio da imaginação e ferramentas teóricas apreendidas se reelaboram em unidade para materializar a criação, tornando-se realidade e promovendo o desenvolvimento humano.

Considerando o conceito de formação docente compreende-se como afirma Garcia, M. (1999, p. 26)

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo-se desses pressupostos, muitos são os desafios e as problemáticas discutidas sobre a formação docente e muitas são as propostas debatidas pelos teóricos.

Nóvoa (2008) afirma que há um “consenso discursivo” sobre o desenvolvimento dos professores e salienta entre outros discursos, a ideia do professor reflexivo, a investigação, as novas competências do século XXI, a importância das culturas colaborativas, o trabalho em equipe e a importância do acompanhamento, da supervisão e da avaliação.

O próprio autor reconhece que “o excesso de discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (p.23) e aponta para a necessidade de se analisar coletivamente as práticas pedagógicas e da necessidade de uma reflexão dos próprios professores sobre seu próprio trabalho. Entretanto, reconhece o autor, que essa profissão tem fortes marcas de tradições individuais e rígidas regulações externas que dificultam todo o processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido estudo é de perspectiva qualitativa cujo método dialético (LEFEBVRE, 1983), propõe um diálogo entre os professores da Educação Básica de uma escola pública na cidade de Manaus-AM, numa propositura interpretativa da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que nos remete a reflexões diante das tensões vividas pelos Professores na educação brasileira.

O cuidado na escolha da literatura, sua leitura, interpretação e análise é de fundamental relevância para pensarmos o trabalho docente como condição profissional.

Esse momento da leitura da literatura e interpretação dos autores fundamentou o trabalho na tentativa de compreender os sentidos do ato criador como experiência estética, que segundo os autores, vai além do belo, mas contempla a esfera política e de convivência nas relações estabelecidas entre seus pares.

Pensar sobre a formação docente é potencializar a formação humana do ser, que sabendo ou reconhecendo-se necessita do movimento da reflexão, da imaginação para



construir o processo de criação. Pois, a profissão docente por vez tensionada prescinde do ato criador.

Nessa propositura realizamos cinco encontros dialogado com os Professores da Educação Básica, onde apresentamos alguns problemas enfrentados pelos docentes no magistério e através das trocas de experiências, compartilhamos as vivências de cada professor.

As falas das Professoras foram problematizadas e interpretadas na tentativa de criação de soluções para os problemas enfrentados, o que nos permitiu perceber como o processo de diálogo e partilha de vivências entre pares, pode contribuir de forma positiva para encontrar novas possibilidades.

Segue alguns recortes das falas das Professoras nos encontros no grupo focal.

Professora Anita “essa interação em grupo nos ajuda muito, aprendemos uns com os outros, as ideias, as sugestões, servem de contribuição para pensarmos em nossa sala de aula”. (fala da Professora no grupo focal)

Professora Clarice “as experiência de cada professora é diferente, mas aqui no grupo, conversando e pensando juntas nos dá mais alento, mais ânimo, não estamos sozinhas”. (fala da Professora no grupo focal)

O trabalho em grupo, em colaboração é um grande potencializador do fazer e conhecer docente administrando saberes, experiências e emoções.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na propositura de responder à questão do problema: qual é a condução das finalidades da formação do Professor?

Considerando-se a complexidade dessa formação, poderíamos mencionar que, esse ato criador da imaginação poderá de certa forma balizar a formação do professor e suas finalidades, considerando que existe a necessidade do Professor pensar e refletir sobre sua realidade que, nos remete a prática que não é mágica e natural, mas é uma construção imprevisível e nesse sentido, o pensar, o imaginar e o criar são elementos preponderantes para, encontrar ou construir possibilidades. Assim sendo consideramos que esse processo fomentou:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Que a imaginação mobiliza o pensamento docente em situações vivenciadas por ele, no intuito de resolvê-la; busca aprimorar a profissionalização docente através de possibilidades criadas pelo Professor na interação com seus pares; propicia a humanização dos Professores quando em contato com as mediações culturais por meio da experiência humana, possibilitando o desenvolvimento de determinada autonomia; aflora por meio das experiências compartilhadas a empatia, a colaboração e a emoção encarnada e única, em cada contexto.

Acreditamos assim nas finalidades da formação profissional do Professor que hoje necessita ser colaborativa, criativa, coletiva, conjunta, reflexiva e dinâmica. Pois, como cita Tardif:

Ressalta essa importância ao enfatizar que as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo, ou seja, uma aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho. (TARDIF, 2000, p.17)

Esse contexto do trabalho do Professor gera sentido únicos em contextos específicos, colabora no desenvolvimento de argumentos para melhor resolver as situações problemas vivenciadas de forma coletiva e compartilhada com seus pares, dialogando e pensando em possibilidades.

CONCLUSÕES

Considerando essas possibilidades na formação para os saberes docentes é oportuno pensar no ato criador de pensar suas realidades sociais, imergir nela concreta e reflexivamente como elemento potencializador da práxis docente que por muito tempo é tensionada e precarizada na formação do Professor e nos seus saberes profissionais. Esse tensionamento e precarização é intencional para controlar os fazeres e saberes dos Professores.

A imaginação e a criação são elementos primordiais para pensar as tensões e dilemas pelo qual se depara o Professor no seu cotidiano de trabalho, ou fora dele, ajuda-o a criar possibilidades criadoras e críticas nas finalidades da sua formação, possibilitando encontrar possibilidades para os desafios da profissionalização docente em conjunto com outros Professores.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Essa perspectiva nos faz esperar com diz Freire – Esperançar não de esperar, mas ir ao encontro do outro e, com o outro, fazer diferente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. p. 21-28.
- TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p.03-24. Jan/abr. 2000
- TULESKI, Silvana Calvo; **O Desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os problemas de escolarização**. Disponível em: <http://www.ppt2txt.com/r/db5bcef9/>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.



LEITURA PARA BEBÊS EM TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2016 E 2018: ESTADO DO CONHECIMENTO.

Autor⁴⁷ Ingrid Magno Monteiro

Autor⁴⁸ Michelle de Freitas Bissoli

E-mail: ingridmagno1234@gmail.com

GT 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: CNPQ

Resumo

Qual a importância da leitura para bebês e quais as suas especificidades? Com base nessa questão norteadora, este projeto objetiva analisar a produção acadêmica veiculada sob a forma de teses e dissertações em Educação, no período de 2016 a 2018, que tenham como objeto a leitura literária para bebês e crianças de até três anos de idade. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que busca configurar um Estado do Conhecimento, composto pelas teses e dissertações registradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. O corpus será composto pelos trabalhos selecionados com base na combinação dos seguintes descritores: Educação Infantil; Creche; Literatura para bebês; Leitura com bebês. São objetivos específicos da pesquisa: a) Identificar como a produção acadêmica brasileira enfoca a leitura literária com crianças de até três anos de idade; b) Sistematizar as contribuições dos trabalhos acadêmicos para a compreensão das especificidades da leitura para bebês.

Palavras-chave: leitura literária; leitura infantil; literatura para bebês;

INTRODUÇÃO

Considerando que o processo de educação básica tem, como a etapa inicial, a educação infantil, cujo intuito é auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento, respeitando e compreendendo os seus conhecimentos prévios (MONÇÃO, 2017), a escola da infância assume importância efetiva também na promoção do acesso das crianças à leitura literária desde os primeiros meses de vida.

É importante compreender que o ato da leitura não se limita, apenas, à prática de ler textos ou de fazer a junção das sílabas para formar as palavras, mas envolve diferentes estratégias e níveis, que se estendem desde o decodificar, até o analisar, interpretar e atribuir significados para as ações e interações do âmbito social que se inscrevem nos textos.

Entre os estudiosos, ainda não há unanimidade no que se refere à idade exata em que o indivíduo é impactado pela leitura. No entanto, há possibilidade de, ainda durante

⁴⁷ Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

⁴⁸ Professora da faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



o período de gravidez, o feto ser sensibilizado com as vozes de pessoas (geralmente da mãe ou do pai) que leem ou cantam próximas à barriga da gestante. Trata-se de um primeiro contato com a leitura, ainda que o bebê não tenha condições de perceber o sentido desse ato cultural (LÓPEZ, 2016).

Nesse sentido, a leitura com os bebês proporciona melhorias nas relações afetivas com as pessoas do meio em que esta vive, promovendo vivências, além de contribuir para o crescimento intelectual e para intensificar a sua socialização (SILVA; HUMBLER; 2021). Isto se dá pelo fato de que todos os sentidos da criança estão envolvidos no ato de ler, já que ela é um ser integral, em que corpo, mente e emoções estão inteiramente interligados (LÓPEZ, 2016).

Logo, as histórias devem aproximar-se da realidade e do modo de ver o mundo que é próprio das crianças, ampliando suas referências culturais e contribuindo para o desenvolvimento de sua linguagem de uma forma leve e ativa, o relacionando-se com as experiências já vividas pelas crianças. (ANGEL, 2020). No entanto, deve-se considerar que as condições sociais de grande parte das famílias brasileiras e a ausência de políticas públicas voltadas para a leitura em nossa sociedade não permitem o acesso aos livros e à literatura para a grande maioria da população.

Dessa forma, uma atenção voltada para essa área, que é rica de recursos para o desenvolvimento dos bebês (LÓPEZ, 2016), se justifica como forma de ampliar os conhecimentos de professores de creches sobre a leitura para bebês. Nesse contexto, este projeto tem como finalidade a análise de dados bibliográficos relacionados ao tema em questão, contribuindo para a descoberta dos mecanismos pelos quais a leitura interfere positivamente no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos.

Tem como objetivo geral: Analisar a produção acadêmica veiculada sob a forma de teses e dissertações em Educação, no período de 2016 a 2018, que tenham como objeto a leitura literária para bebês e crianças de até três anos de idade. Objetivos específicos: a) Identificar como a produção acadêmica brasileira enfoca a leitura literária com crianças de até três anos de idade; b) Sistematizar as contribuições dos trabalhos acadêmicos para a compreensão das especificidades da leitura para bebês.



METODOLOGIA

A pesquisa proposta constituiu um trabalho de caráter bibliográfico. Consideramos que, segundo Severino, “[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc.” (2007, p. 122). O trabalho tem como objeto de investigação as pesquisas realizadas entre 2016 e 2018, no Brasil, a respeito da leitura literária para bebês e crianças de até três anos de idade. Foram levantadas e analisadas teses e dissertações em Educação defendidas no país e disponíveis no site da CAPES, entre 2016 e 2018, cujo objeto de estudo é a leitura literária com/para bebês. A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscamos estabelecer, comparativamente, os pontos de aproximação e distanciamento entre o referencial utilizado nas pesquisas, os procedimentos metodológicos e os resultados apresentados, buscando inferir as concepções acerca da leitura literária para bebês e a sua presença nas pesquisas em Educação, no Brasil.

RESULTADOS

Essa pesquisa teve como objetivo coletar dados de teses e dissertações que abordem o tema “leitura para bebês” de 0 a 3 anos, limitados para a área da educação e defendidos nos anos 2016 a 2018. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi a plataforma que possibilitou a realização da pesquisa. A BDTD é de fácil acesso e as pesquisas são realizadas com o uso de palavras-chave, sendo possível usar a opção de filtro para esmiuçar mais a procura.

O levantamento foi realizado, através dos descritores bebeteca, educação infantil, creche, leitura para bebês, pequeno leitor, leitura literária, leitura infantil, literatura infantil, bebês e literatura para bebês, em diferentes combinações, resultou, inicialmente em 810 títulos. A análise dos arquivos, nos conduziu a 21 trabalhos. Os quais conduziu ao universo de 13 documentos, sendo 11 dissertações e 2 teses, os quais se adequavam ao critérios da pesquisa.

Cabe destacar que, dentre os 13 trabalhos, os sujeitos crianças nem sempre foram apenas bebês e crianças de até três anos, embora estivessem incluídos. Optamos pela

inclusão desses materiais na análise, tendo em vista a escassez de pesquisas específicas na faixa etária que nos interessava diretamente.

A tabela a seguir traz algumas informações das teses e dissertações encontradas, como títulos, referencial teórico, procedimentos metodológicos e resultados.

Tabela: Análise

Títulos	Referencial Teórico	Procedimentos Metodológicos	Resultados
Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*	Teoria Histórico-Cultural	Pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético, observações dos participantes e intervenções previamente planejadas, seleção de livros literários.	Conclui – se que o ensino ao se apoiar na literatura, estabelece contribuições significativas para a construção da personalidade humana, onde a criança desenvolve a linguagem infantil e maternal, tal como a capacidade de imitação e abrange o seu arsenal de palavras. Dessa forma, compreende se que é necessário uma atenção voltada a escolha de livros literários e sua importância para o processo de desenvolvimento da criança, da linguagem e em especial as funções psicológicas superiores.
Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)*	Magda Soares (2004; 2008; 2009), Luiz Percival Leme Britto (2005), Suely Amaral Mello (2010;2012) e Mônica Correia Baptista (2010a; 2013), Rildo Cosson (2006; 2009), Eliane Santana Dias Debus (2006; 2010) e Flávio Pereira Camargo (2010), Rosa Batista (1998; 2001) e Maria da Graça Souza Horn (2007), Mônica Correia Baptista (2012; 2010b) e Yolanda Reyes (2010), e Eloisa Acires Candal Rocha (2008).	Questionário, mapeamento de quais são os espaços e tempos coletivos de leitura literária encontrados nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, levantamento de produções acadêmicas sobre o assunto, análise de dados categorial, discussões em conjunto.	Através da pesquisa realizada, foi possível perceber que grande parte das unidades oferecem diferentes tempos e espaços coletivos de leitura, mas há uma ausência de uma biblioteca, no entanto há professores preocupados formação do pequeno leitor, se dedicando e se inovando para atender as necessidades da criança nesse processo. No entanto ainda há uma escassez de profissionais habilitados para auxiliar nesse processo. É destacado um questionamento que serve de apoio para pesquisas futuras sobre a ausência de um profissional da biblioteca na educação infantil. A autora conclui que o tempo e espaço adequado para o momento da leitura é indispensável, vendo que o mesmo é estimulado e provedor de vivencias significativas que agregam no processo de formação do leitor.
Existe uma literatura para bebês?	Teoria Vigostskiana, Wallonianas, Bakhtiniana e Golseanas.	Análise de publicações literárias para bebês, investigação e análise comparativa.	Conclui-se que existe sim literatura para bebês, na qual é necessário a apresentação do real e não apenas uma reprodução. Essa literatura contribui para a relação com a cultura e o social. Ademais, os profissionais devem ter critérios nas escolhas dos livros para bebês, visto que esses livros devem se



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



			sobre sair aos muros do âmbito escolar e assim dialogar com o mundo à volta. A literatura deve contribuir para uma formação leitora qualificada e não maçante, propondo a concepção da autonomia do bebê, não o identificando mais apenas como um bebê e sim como contribuinte ativo na construção singular dos seus conhecimentos.
Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores.	Canário (1998), Lerner (2002), Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Alarcão (2011), Reyes (2010,2012), Colomer (2007)	Coleta de dados, um questionário misto composto por 3 perguntas abertas e 5 perguntas fechadas direcionadas aos professores da escola-campo. Análise de prosa.	Através do questionário, foi possível perceber que o profissional da educação tem muitos conhecimentos voltados a experiência literária na primeira infância, pois aproxima a criança da cultura escrita e estimula um desenvolvimento leitor, acontece que há uma dificuldade de compreensão sobre a construção desses conhecimentos sendo necessário um ensino continuado dos professores para ampliar métodos que possibilite uma experiência literária na primeira infância de qualidade.
Interação de bebês com livros literários.	Teoria Histórico-cultural	Análise da interação dos bebês com os livros, da mediação estabelecida e as intervenções literárias. Mediação da leitura com grupo de bebês e filmagens.	Conclui-se que a interação da criança com a literatura infantil acompanhada de uma boa mediação e um espaço de leitura é muito necessário, pois possibilita uma aprendizagem significativa, onde os bebês vivenciam a cada passo dos seus estágios, compreendendo a leitura, ouvindo e manifestando a construção linguagem e expressões geradas. Promove também compreensão de mundo e assimilação com conhecimentos prévios. Por mais que o professor planeje a sua mediação, vai chegar o momento em que ele vai ter que alterar o planejado, por interferência de caminhos diferentes que a mediação toma.
Leituras do livro infantil ilustrado - A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança.	Belmiro (2008, 2010, 2012, 2015), Oliveira (2008a, 2008b, 2012), Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013), Noldeman (1988), Beckett (2012) e Linden (2011). Teoria literária e Teoria semiótica social.	Análise de obras, sessões de leituras e mediações.	A mediação é muito importante para o processo de formação do leitor, o qual se apoia também na compreensão da obra como um todo. Além disso, os livros infantis ilustrados premiados trabalham conversando com diferentes aspectos de produção cultural, auxiliando no meio de significação de mundo, não se limitando a essas obras, mas também a contextos artísticos culturais. Conclui-se que a literatura traz essa perspectiva de que a criança ao adentrar no universo da leitura, tem o estímulo de criar e recriar o mundo, para que assim compreenda o real sentido do mundo que está inserida.
O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as	Teoria dos esquemas. Bardin (1977), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Minayo	Entrevista semiestruturada, observação da prática docente, levantamento bibliográfico, análise,	Os impasses da leitura para bebês se dá pela falta de conhecimento de práticas pedagógicas do professor, ele deve ter consciência desse processo, através de uma formação sólida no que diz respeito ao objeto de estudo e as reais necessidades das crianças. Pode-se concluir que não há muitas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



práticas das professoras.	(1998) e Dooley (2010)	observação naturalística, investigação dos saberes docentes e coletas de dados.	produções acadêmicas que dissertem sobre o ensino da compreensão de leitura, e quando falam, é superficialmente. Sobre a leitura, é necessário que os docentes além de estimular o prazer pela leitura, estimule também à compreensão do que se é lido. Quanto a pratica do professor, nem sempre tem base nos conhecimentos acadêmicos, mas também nos saberes que são muitas vezes construídos ao longo da sua jornada acadêmica.
O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições de Educação infantil da rede municipal de Educação de Florianópolis.	Teoria Histórico-cultural.	Análise de materiais, levantamento de dados.	Através da análise dos PPPs das escolas escolhidas, foi possível notar a ausência da literatura infantil no PPP, mas foi constato um número significativo de projetos com o intuito de ampliar o acesso das crianças à leitura da literatura infantil, na prática pedagógica, tendo em vista a importância de se trabalhar à literatura, com ênfase nas suas contribuições necessárias para o desenvolvimento cognitivo integral da criança.
O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.	Teoria de Vigotski e Teoria de Bakhtin.	Pesquisa do acompanhamento de duas profissionais da área da educação, em dois grupos de alunos distintos, um de 0 a 2 anos e o outro de 3 a 4 anos.	Conclui-se a importância de a escola ser atraente para as crianças, pois ao assumir esse papel, torna o processo de aprendizagem mais significativos, promovendo a autonomia, através da participação ativa da criança. Trabalhar a leitura literária na educação infantil tem os seus obstáculos, no entanto, a autora destaca a sua importância, pois a leitura promove experiências, descobertas, reconhecimento da realidade, amplia a capacidade de imaginação, além do desenvolvimento cultural. Dessa forma, é de grande importância trabalhar a leitura literária na educação infantil, e ter um espaço que contribua para o desenvolvimento da criança propondo o prazer pela leitura.
Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário.	Mantovani (2014), Nascimento (2012), Guimarães (2011), Ramos e Rosa (2009). Carvalho e Pedrosa (2005)	Entrevistas, gravação de vídeos, análise do trabalho pedagógico de mediação de leitura, frequência de ações de mediações, registro das reações dos bebês, exploração das relações entre ações de mediação,	Concluiu-se através da observação do momento da leitura, que uma grande parte das ações em prol da leitura é condensada. Se entendeu a importância de a criança ser protagonista do seu processo de desenvolvimento. Através das análises das gravações na hora da leitura, se notou que as professoras se utilizam de varias estratégias para chamar a atenção dos alunos e promover satisfação nesse aprendizado, impulsionando a curiosidade, criatividade, leitura de mundo, contato com cultura, entre outros benefícios. Vale ressaltar também que os bebês assumem o papel de mediador, compartilhando seus conhecimentos com os outros colegas e os

		comportamentos dos bebês e sessões de leitura.	adultos. A mediação se faz essencial nesse processo e o texto traz essa reflexão, concluindo e enfatizando sua importância. Ademais, há uma ausência de autores que dissertem sobre leitura para bebês dentro da área de Educação.
Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: A experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária.	Psicologia da infância, estudos da Linguagem, Sociologia da Infância e nos teóricos responsáveis pelos estudos sobre letramento literário. Literatura infantil, bem como pela experiência de crianças com livros de literatura..	Eventos de leitura literária e a análise de experiências das leituras literárias realizadas com criança, gravação de vídeos. Coletas de dados. Análises dos dados coletados;	Através da análise realizada, aponta-se a importância de uma mediação na hora da leitura da criança, pois a mesma impacta nas experiências com o texto que é lido. É necessário que o pequeno leitor seja ouvido ao se expressar e que seja o protagonista no seu desenvolvimento. A criança tem autonomia de interpretar de maneira ativa, o mundo a sua volta, abstraindo significações para sua compreensão. A leitura dividida em faixa etária, inibi varias possibilidades de interações presentes nas obras lidas que promove um contato com a cultura, com variedade de assuntos e variadas linguagem, por não acreditar na capacidade do individuo de fazer uma leitura de mundo.
Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil.	Teoria histórico-cultural.	Análise do tempo e espaço, registro de nota de campo e de foto da rotina das crianças em relação ao tempo e espaço de leitura.	Através da pesquisa realizada notou-se que o tempo e o espaço precisam ser compatíveis com a necessidade da criança de explorar e interagir com o livro, além de estimulador e provedor de vivencias significativas, onde a criança possa pegar os livros das prateleiras e folheá-lo, sem obrigações, desenvolvendo a autonomia e ampliando a capacidade de imaginação. O autor conclui a ausência de tempo e espaço estimulador para o processo do pequeno leitor, se desencadeia pela concepção enraizada de uma educação conteudista e fragmentada, ao invés uma educação integral e significativa.
Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil.	Teoria histórico-cultural.	Pesquisa exploratória, delineamento bibliográfico, investigação, análise de conteúdos.	Foi possível concluir que a Literatura Infantil, quanto conteúdo, estratégia e recurso, possibilita desenvolvimento do sujeito e aquisição das funções psicológicas superiores das crianças, em destaque na Educação Infantil. A literatura contribui para uma ampla leitura de mundo, além disso, a leitura como mediação traz a concepção de emancipação, enriquecendo o ensino, promovendo um desenvolvimento de qualidade.

CONCLUSÕES

As pesquisas avaliadas mostraram contribuições recorrentes sobre à importância dos espaços e tempos dedicados à leitura para bebês e crianças pequenas. Estes são pontos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



relevantes para o desenvolvimento do leitor, dada à importância do respeito ao tempo singular e à forma pela qual cada criança se porta em contato com a leitura, bem como a experiência que é concebida nesses lugares recheados de situações diversificadas que favorecem o desenvolvimento da capacidade de imaginação, interpretação, compreensão e expressão da criança.

A mediação também se destaca pelo seu papel indispensável, realizadas no início, durante ou no final do processo de interação com as crianças e os livros. Os trabalhos evidenciam a importância de estratégias e recursos pedagógicos para diferentes formas de leitura, além de valorizar a ampliação dos repertórios literários e a construção de experiências. No entanto, afirmam que, para que isso aconteça, são necessários profissionais capacitados para lidar com os impasses que poderão surgir. Dessa forma, fica clara a necessidade de um corpo docente que esteja em constante diálogo, além de se empenhar para a promoção do desenvolvimento eficaz e significativo do pequeno leitor. Ademais, as teses e dissertações ainda advertem sobre o fato de que a escolha dos livros deve ser criteriosa, pois os mesmos devem aproximar a criança de sua cultura e realidade, e assim, envolver os seus conhecimentos prévios.

Apesar dos avanços observados no decorrer dos anos, estudos mostraram que algumas mudanças ainda são necessárias no ambiente das creches e pré-escolas, dentre elas, a presença de bibliotecários qualificados para a área da educação infantil, que possuam olhar mais apurado para essa etapa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, é importante fomentar a pesquisa no meio acadêmico acerca da leitura literária para bebês e crianças, em virtude da sua extrema importância e da escassez de pesquisas que se dediquem a essa temática.

REFERÊNCIAS

- ANGEL, A. A. **La literatura em la educación inicial**: una revisión documental. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javariana, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: Um triângulo amoroso. *In*: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1.ed.- Brasília: MEC/ SEB, 2016. p.13-44.
- MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesqui.** v. 43, n.1, p.161-176, 2017.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, N. F. H.; HUBLER, S. M. P. A Importância da leitura para bebês. **Cadernos Acadêmicos Unina**. v. 1, n. 1, p. 56, 2021.

***Referência das dissertações e teses analisadas**

ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

CLAUDINO, Simoni Conceição Rodrigues. **O lugar da literatura infantil no projeto Político Pedagógico das Instituições Públicas de Educação de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015. *aprovada em 2016*

FUERTES, Silvia Helena Mihok. **Experiências literária na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016.

GALVÃO, Bruna Leite. **Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

HAMPEL, Letícia Carla dos Santos Melo. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário**. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. **Leitura Literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2018.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2018.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2018.





**FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURSO
DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS NUM
CONTEXTO AMAZÔNICO: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS**

Yasmim Santarém Mendonça⁴⁹
(UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)

Prof^a. Dra. Fabiana de Freitas Pinto⁵⁰
(UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)

E-mail: yasmim_mendonca@outlook.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

RESUMO:

O presente artigo é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso defendido em maio de 2022, que discorre sobre a formação de professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, analisando os desafios da/na prática docente e o ensino a partir do eixo da diversidade cultural no contexto amazônico. Tem como objetivo geral a identificação dos desafios da diversidade cultural para e na formação de professores, buscando compreender o estudo da temática no âmbito da graduação. E como objetivo específico, reunir depoimentos/experiências que destaquem ainda mais a relevância do trabalho docente na formação de professores vinculado à temática da diversidade cultural. Este trabalho de caráter qualitativo, se desenvolveu a partir da pesquisa bibliográfica aliada à técnica de questionário para coleta de dados. Os resultados alcançados expressam que a prática formativa contextualizada com a diversidade cultural, especificamente as culturas amazônicas, promove o conhecimento científico e também oportuniza o conhecer-se e/ou reconhecer-se como ser amazônida e valorizar as culturas da Região Norte.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade cultural. Curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O tema da diversidade cultural tem ganhado cada vez mais força e destaque nos tempos atuais e esse movimento não tem se limitado aos espaços nacionais. Vozes do mundo inteiro têm feito ecoar a riqueza das diferenças dos seres humanos e a necessidade de enfatizar o respeito, onde quer que se façam presentes. Podemos citar dentre essas diversas vozes, a da jovem indígena Txai Suruí, pertencente ao Povo Paiter-Suruí que recentemente tem se revelado comprometida com a luta pela preservação das terras ancestrais e pela vida dos povos originários do Brasil e o exemplo mais marcante de sua presença foi na abertura da Conferência Climática da Organização das Nações Unidas

⁴⁹Finalista do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

⁵⁰Professora do Departamento de Educação Escolar Indígena do Curso de Licenciatura e Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (DEEI/FPI/FACED/UFAM).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



(ONU) em 2021 e Gilbert Baker, estadunidense, ativista dos direitos LGBTQIA+⁵¹ e criador da bandeira do arco-íris que é símbolo do movimento. Nesse sentido, buscar conhecer e reconhecer com mais frequência e intensidade a(s) diversidade(s) que compõem os múltiplos grupos sociais passa a ser um exercício coletivo inadiável que implica na transformação urgente e que se pretende positiva das nossas percepções e atitudes no âmbito pessoal, social, cultural, político entre outros. No campo educacional, acreditamos que essa discussão pode ser mais bem aprofundada, compreendida e exercida no presente possibilitando-nos a construção de um futuro diferente, com mais oportunidades de convivência, trocas de saberes, igualdade de direitos... Não estamos querendo dizer com isso que deva ser a educação “a única responsável” pela promoção e efetivação desse debate, mas destacando que, através dela, o diálogo sobre a diversidade cultural pode encontrar expressivas oportunidades para se expandir tornando-se cada vez mais acessível, includente.

Ao elencar o campo da formação de professores, especificamente da FACCED/UFAM, objetivamos promover vínculos e reflexões acerca dos desafios colocados pelo fenômeno da diversidade cultural, buscando alcançar o entendimento de como determinados professores (sujeitos escolhidos para a nossa pesquisa) percebem e lidam com as questões propostas pela referida perspectiva, tendo em vista sua amplitude, importância e complexidade.

Tivemos como objetivo geral neste estudo: Identificar os desafios da diversidade cultural para e na formação de professores buscando compreender, especificamente, o estudo da temática no âmbito da graduação, fazendo uma delimitada análise e correlação da literatura com o currículo e depoimentos de quatro professores do Curso de Pedagogia da UFAM. E como objetivo específico: reunir depoimentos/experiências que destaquem ainda mais a relevância do trabalho docente na formação de professores vinculado à temática da diversidade cultural no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Nesse caminho, escolhemos para apresentação neste evento, a quarta (4^a) seção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo título é: “*Formação para a diversidade*”

⁵¹Sigla que designa as minorias sexuais e de gênero composta por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, trans, queers, pansexuais, agêneros, pessoas não binárias e intersexo.



cultural no Curso de Pedagogia num contexto amazônico: práticas do presente que inspiram o futuro”⁵². O texto engloba uma amostra sucinta de sujeitos participantes, quatro (4) docentes da FAGED/UFAM, que foram entrevistados com o intuito de elaborar reflexões específicas acerca do tema “diversidade cultural” nas suas práticas formativas e no trabalho específico com as disciplinas do Curso de Pedagogia que se articulam à temática da diversidade cultural. Na intenção de potencializar os resultados obtidos neste trabalho, destacaremos adiante as narrativas de dois (2) professores participantes da pesquisa e que foram nomeados *Amazonas* e *Pará*⁵³.

METODOLOGIA

A pesquisa assume um caráter qualitativo, onde Deslandes (1994) afirma que a pesquisa qualitativa busca responder a questões muito particulares, preocupando-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado dentro das Ciências Sociais, trabalhando assim com os significados, valores, atitudes e crenças que corresponde a um espaço mais profundo de relações e fenômenos, e que não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis.

Optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho bibliográfico que, segundo destacado autor do campo da metodologia do trabalho científico “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122), articulada à uma investigação exploratória que, de acordo com Severino (2007) busca informações sobre determinado objeto de estudo por meio da delimitação de um campo de trabalho, fazendo então um mapeamento das condições de sua manifestação.

Realizamos uma ação exploratória, fazendo uso de recursos virtuais como a plataforma de *E-mail* e *WhatsApp*, para aplicação de um questionário envolvendo quatro docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O questionário apresenta três questões, cuja última é base para construção do estudo a seguir.

⁵²Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *Os desafios da Diversidade Cultural para e na formação de professores/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas*, orientado pela professora do DEEI, Profa. Dra. Fabiana de Freitas Pinto, defendido e aprovado em maio deste ano (2022).

⁵³ Nomes eleitos com intuito de reforçar as características regionais do trabalho e, sobretudo, manter preservadas as identidades dos sujeitos.



Formação para a diversidade cultural no Curso de Pedagogia: práticas do presente que inspiram o futuro.

O tema da diversidade no processo de tornar-se (e ser) professor revela-se indispensável. Ao vivenciarmos o contexto amazônico, somos ainda mais desafiados a pôr em prática essas ações principalmente por encontrarmos nessa região uma diversidade de culturas interagindo, coexistindo e criando novas culturas de formas bem peculiares. Embora seja de conhecimento da maioria das pessoas, é importante ressaltar que na região amazônica existe um acentuado número de grupos oriundos de culturas tradicionais como ribeirinhos e indígenas. Populações com costumes, crenças e educação diferenciadas, muitas vezes conhecidas por serem foco de falas pejorativas que, infelizmente, ainda são pouco reconhecidas pelo poder público e pela sociedade em geral enquanto possuidora de direitos.

Pensando em toda essa diversidade de culturas que está imersa na riqueza de conhecimentos e que busca se relacionar com aquelas oriundas da sociedade envolvente, especialmente a dos povos originários que dão especial destaque às particularidades próprias da região amazônica e que precisam de mais atenção e reconhecimento é que construímos este texto, com o propósito de refletir sobre a prática docente no contexto do curso de Pedagogia – UFAM relacionando-a com as culturas regionais, observando o que os(as) professores(as) destacam como mais significativo em sua atuação docente que possa aproximar o discente da cultura regional, quiçá influencia-lo positivamente para uma prática educativa que busque a valorização das culturas do norte.

Destacamos aos educadores a terceira e última questão do nosso questionário que se vincula especificamente à seção escolhida para este artigo, como mencionada anteriormente – **3. Qual aspecto pode ser destacado por você como mais marcante em sua prática/cotidiano docente, que desperta e incentiva seus/suas alunos/as a continuarem estudando e/ou pesquisando sobre tema(s) que envolvam diversidade cultural, sobretudo, do/no contexto amazônico?** – Nessa pergunta observamos as subjetividades suscitadas pelos professores e como eles buscam associar a temática às suas aulas.

Observamos a fala do professor Pará sobre sua prática docente e o contexto regional amazônico na formação de educadores:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



“O uso de toadas do boi para o trabalho pedagógico no ensino de ciências e a geometria da vida, por meio do contato com espaços não formais amazônicos, no ensino de matemática.” (Professor Pará)

As toadas de boi⁵⁴ representam uma interessante alternativa para se trabalhar os aspectos culturais amazônicos, pois seus versos cantam as histórias, mitos e rituais dos povos indígenas, como também relatam os costumes e modo de vida dos ribeirinhos. É uma forma de conhecer a cultura local por meio da música, em especial as toadas, que fazem parte do maior festival folclórico do Amazonas e que acontece anualmente no município de Parintins e celebra a cultura popular da região.

Quando o docente formador viabiliza formas de ensinar em outros espaços ou por meios artísticos como as músicas regionais, está aproximando seus alunos da cultura local e incentivando-os a conhecerem mais e até mesmo levar essas ideias para a sua atuação profissional futura. Diante disso, Gomes, Silva e Petronilha (2011, p.17) falam sobre como é importante entender o profissional da educação como sujeito sociocultural, interferindo significativamente em sua formação, vejamos:

[...] uma concepção que entenda o profissional da educação como sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar. Muitas vezes esses processos apresentam-se como referência e orientação para a prática docente mais do que aqueles que acontecem pela via institucional.

No processo formativo, conhecendo e debatendo sobre as questões culturais, os discentes também terão arcabouço teórico-metodológico para sua prática na educação escolar, podendo romper com pensamentos arcaicos, discriminatórios e preconceituosos que infelizmente são passados de geração em geração, resultando na inferiorização das culturas populares e tradicionais por serem milenares logo, entendidas como algo ultrapassado ou no entendimento de que as pessoas pertencentes a esses grupos possuem pouco conhecimento ou condições de conviver em sociedade, conforme o padrão social imposto.

⁵⁴ As toadas de boi são canções que retratam os modos de vida, crenças e costumes do povo parintinense, dos povos ribeirinhos e indígenas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



A fala do professor Amazonas, por conseguinte, traz exemplos de suas atividades com os discentes a partir da exposição de resultados que um estudo conceitual pode gerar seja no âmbito profissional ou pessoal:

“[...] profissionalmente falando, tem duas experiências que eu gostaria de destacar para ilustrar a minha reflexão. A primeira experiência foi na primeira turma que eu tive como professor na FACED, no curso de férias, Sociologia da Educação II, quando entrei em agosto de 2013, se não me engano, e lá eu já introduzi na disciplina o debate sobre a Amazônia, tem um texto da professora Rosa Brito, professora aposentada do meu departamento, que trabalha com o conceito de caboclo, que eu não trabalho mais com esse conceito, mas na época ajudou a ter um impacto interessante. Esse texto dela eu não trabalho mais, inclusive critico, mas na época me ajudou e ajudou na reflexão em sala de aula. Quando terminou a disciplina uma aluna, que já se formou, chegou comigo e falou: - professor, obrigada! Eu falei: - por quê? - Porque depois dos nossos debates em sala de aula eu me percebi amazônida. aí eu falei: - como assim? (Tentei problematizar mais para não ficar só naquela afirmação), ela: - professor, depois das nossas aulas eu fui falar com meu pai e com a minha mãe, de onde nós somos? Qual a origem da nossa família? E eu descobri que eu sou Baniwa. Olha só, do auto Rio Negro, e que ela nunca parou para pensar que ela é descendente de um povo originário. Então, olha o poder que tem reflexões simples, trazendo textos simples, que ajudou ela a perceber e sentir o desejo de saber: de onde eu vim? Da onde a minha família veio? Qual o sangue que segue nas minhas veias? Qual é a minha ancestralidade?[...]”. (Professor Amazonas)

A relato do participante, sem dúvida, abre possibilidade para outras reflexões e estudos relevantes, pois tudo o que foi externado nos leva a analisar que o espaço educativo, seja ele formal ou informal, é capaz de proporcionar aprendizagens significativas que podem mudar visões, conceitos e vidas, como o caso da aluna que se descobriu descendente do povo Baniwa⁵⁵. Acreditamos que essa é a finalidade da educação enquanto instrumento de transformação social: trabalhar os conhecimentos científicos necessários e ser aparato que auxiliará o educando em sua formação subjetiva; pensando sua origem, reconhecendo-se como cidadão de direitos e como parte integrante e importante desse pluralismo de culturas. como destaca Ângelo (2006, p. 214):

Os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. É partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer

⁵⁵ Baniwa: Povo indígena que habita a região norte do Amazonas, Venezuela e Colômbia, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes; em comunidades no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



a oportunidade aos povos de mostrarem sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva.

Por isso, assim como as escolas devem abrir as portas para a comunidade, a universidade precisa abrir ainda mais seus espaços para que os diferentes grupos e seus movimentos se integrem a esses ambientes construindo e trocando saberes, metodologias e práticas de modo que possam atender aos demais sujeitos da sociedade e compreender suas lutas, como afirma Moreira:

É também desejável que escolas e faculdades reforcem seus elos com os diversos movimentos da sociedade civil. Ainda que consigamos abrir espaço para a cultura do aluno e organizar a prática curricular a partir de suas experiências, interesses e necessidades, pouco contribuiremos para a criação de uma sociedade mais justa se não nos articularmos com as lutas que se dão fora das salas de aula. (MOREIRA, 2011, p. 49)

Através da convivência, por fim, trazendo as experiências desses movimentos, seus saberes e entendendo as suas lutas é que podemos pensar e por em prática um processo formativo que atenda as demandas da sociedade, com a consciência da importância dos debates coletivos onde estejam diferentes grupos que formam essa visível diversidade cultural e que tenham direito à voz e às decisões, sempre que necessário.

Assim, Sousa Santos e Menezes (2010), na obra *“Toda experiência social produz conhecimento”*, afirmam que “Quando os docentes trazem as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem se contrapõe a essa separação entre experiência e conhecimento”⁵⁶. (SOUSA SANTOS, MENEZES, 2010, p.16). Dessa forma, enquanto discentes do Curso de Pedagogia/UFAM, inseridos no contexto amazônico, a aproximação e reconhecimento com as culturas locais proporcionados pelos professores enriquecem o conhecimento científico, cidadão e pedagógico, como futuros professores/as.

⁵⁶ Cf. uma densa reflexão sobre toda experiência social produz e reproduz conhecimento em SOUSA SANTOS, B. & MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, compreendemos com mais certeza que falar de diversidade cultural é algo amplo e complexo, mas ao mesmo tempo rico e inspirador, sobretudo, quando voltamos essa temática para a área da Educação com foco na formação de professores. E especificamente, por meio dos relatos dos docentes entrevistados sobre suas práticas, entendemos que o estudo conceitual, as vivências compartilhadas, até mesmo uma experiência com as culturas amazônicas fora do espaço formal, inspiram, despertam e aproximam os discentes de suas raízes; oportunizando o conhecimento significativo que pode ultrapassar os limites da formação em Pedagogia e impulsionar uma descoberta pessoal; promovendo o conhecimento científico, que também oportuniza o conhecer-se e/ou reconhecer-se como ser amazônida e valorizar as culturas da Região Norte

Após analisarmos os desafios e as possibilidades do e no trabalho docente, o currículo 2008/2 do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFAM e suas respectivas disciplinas, e os depoimentos dos docentes entrevistados, articulados ao referencial teórico, chegamos à etapa de finalização, alcançando o objetivo central deste estudo: Identificar os desafios da diversidade cultural para e na formação de professores buscando compreender, especificamente, o estudo da temática no âmbito da graduação, fazendo uma delimitada análise e correlação da literatura com o currículo e depoimentos de quatro professores do Curso de Pedagogia da UFAM, com esperança de que a temática da diversidade cultural seja muito mais debatida nos ambientes educativos, nos movimentos sociais e em outros espaços da vida cotidiana.

Por fim, pensamos que formação de professores para a diversidade é algo pertinente e necessário em vista da sociedade visivelmente diversificada que temos, e que se modifica dia após dia, por essa razão é que o processo formativo foi o nosso foco central nesse estudo, pois antes da escola, onde buscamos formar sujeitos empáticos, conhecedores e respeitadores das diferenças, precede a Licenciatura em Pedagogia, território fértil para inserir e debater essa temática e inspirar um processo educativo escolar transformador.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERÊNCIAS

DESLANDES, S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994.

ÂNGELO, F. N. P. **A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil**. In: GRUPIONI, L.D.B. (org). **Formação de professores indígenas: repensando práticas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MOREIRA, A. F. B. **A formação de professores e os alunos das camadas populares: subsídios para debate**. In: ALVES, N. (Org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed.rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA SANTOS, B. & MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. In: ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO AMAZONAS: UM OLHAR SOB A AVALIAÇÃO

Carla Valentim Baraúna de Araujo⁵⁷

Adriana Passos Moreno⁵⁸

E-mail: carlabarauna40@gmail.com.br

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

A formação de professores indígenas representa um grande desafio para a Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC). Fica claro a necessidade de pensar em propostas que atendam as especificidades, aos anseios das comunidades, contribuindo para a garantia de uma educação diferenciada e autonomia desses povos. No ano de 2018, a SEDUC -AM, por meio do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), ofertou uma formação para professores indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira com o objetivo de proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas planejadas e vivenciadas pelos educadores, visando o aperfeiçoamento do ensino em sala de aula. Tal formação foi avaliada pela Gerência de Elaboração de Projetos, Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ). A experiência de avaliação da GEAQ, bem como, os resultados da formação ofertada aos professores indígenas serão descritos neste relato. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e teve como instrumentos, questionários aplicados aos cursistas indígenas. A partir dos dados coletados utilizou-se o modelo de “abordagem multinível”, elaborado por D. Kirkpatrick (2010). A análise do material foi subsidiada pelas ideias de Cavalcante (2003), ancoradas na legislação vigente no Brasil. A pesquisa mostrou que a formação de professores indígenas foi um trabalho que trouxe várias reflexões a respeito das peculiaridades que envolvem docentes e discentes, assinalando a importância de uma avaliação que seja elaborada a partir das características de cada ação formativa, considerando o público, os objetivos desejados e os ganhos para uma educação alicerçada nos princípios de igualdade e equidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Indígena; Avaliação da Formação.

INTRODUÇÃO

O presente relato aduz sobre a experiência da equipe da Gerência de Elaboração de Projetos, Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ) a respeito dos resultados da formação ofertada aos professores indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira, realizada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), por meio do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN). A formação teve como escopo proporcionar uma reflexão sobre as práticas

⁵⁷ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas – Manaus – Amazonas - Brasil

⁵⁸ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Secoya - Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – Manaus – Amazonas - Brasil



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



pedagógicas planejadas e vivenciadas pelos educadores indígenas que atuam nesta modalidade, visando o aperfeiçoamento do ensino em sala de aula. ~~em qualidade.~~

A avaliação das atividades formativas da SEDUC-AM sempre foi um ponto de atenção para a instituição, considerando que as experiências mostraram que não havia uma continuidade de ações eficazes, que trouxessem não apenas informações sobre as atividades desenvolvidas, mas que apontassem caminhos para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, eram recorrentes as queixas sobre a falta de retorno dos resultados de questionários aplicados e de relatórios com a análise dos dados das formações realizadas, aos setores responsáveis.

A fim de melhorar os processos de avaliação da Secretaria, no ano de 2017, foi implementada no CEPAN, a Gerência de Avaliação, que a partir de então, era a responsável pela avaliação das atividades formativas da Secretaria. A equipe da GEAQ tinha como função coordenar os processos de avaliação da formação, o que envolvia a definição e o planejamento de suas etapas, as quais poderiam ser ajustadas ou mesmo revistas, objetivando apontar com mais facilidade as fragilidades e potencialidades das atividades formativas oferecidas.

Com base nessas premissas, o processo de avaliação do curso “Multisseriado da Escola indígena” no município de São Gabriel da Cachoeira será descrito no presente relato que traz os resultados do trabalho de avaliação realizado pela GEAQ, considerando as percepções dos participantes sobre as experiências vivenciadas no decorrer da formação e seus resultados.

A metodologia utilizada foi baseada no modelo de “abordagem multinível”, elaborado por D. Kirkpatrick (2010). Este modelo consiste em 4 níveis de avaliação com a finalidade de verificar os resultados da formação para eventuais tomadas de decisão no processo formativo, a saber: i. **Reação** - o que os participantes pensam e sentem sobre a formação, forma como reagiram ao programa; ii. **Aprendizagem** - os conhecimentos e competências que os participantes adquiriram ou desenvolveram graças à formação; iii. **Comportamento** - conhecimentos e competências efetivamente retidos e aplicados regularmente no exercício das funções dos participantes; iv. **Resultados** - melhorias no desempenho, resultantes do uso regular dos novos conhecimentos e competências.



Especificamente, para avaliar o Curso de Formação Multisseriado da Escola Indígena, utilizou-se estratégias e instrumentos correspondentes ao Nível 1 (Reação) por meio de formulários.

Os dados coletados na pesquisa estarão dispostos neste relato por meio de gráficos e as análises serão apresentadas por meio de comentários no sentido de tornar as informações mais claras e objetivas.

METODOLOGIA

A experiência partiu de uma abordagem qualitativa por considerar a concepção dos autores como fundamental na análise dos dados. Na abordagem qualitativa, a coleta de dados parte do próprio ambiente do pesquisador. Na visão de Minayo (2001, p.21-22), esse tipo de pesquisa se preocupa nas ciências sociais e trabalha com o universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, portanto, não podem ser quantificados, mas correspondem a um “espaço mais profundo das relações”.

Assim, para a coleta de dados a equipe da GEAQ utilizou como instrumentos, questionários aplicados *in lócus*, pois entendeu-se a importância de verificar os pontos de atenção e as necessidades de melhoria da atividade formativa realizada com os professores indígenas no ambiente em que foi realizada a formação.

Foram validados como instrumentos aplicados aos cursistas, formulários constituídos de: 4 questões sobre os temas abordados no curso; 3 questões sobre a metodologia; 7 questões relacionadas ao formador; 4 questões sobre o conteúdo e metodologia da formação. Além das questões objetivas, o formulário dos cursistas trazia 2 questões abertas considerando os temas de maior relevância para a atuação profissional e espaço para comentários ou sugestões.

A partir dos dados coletados no questionário e utilizando o modelo de “abordagem multinível”, elaborado por D. Kirkpatrick (2010), a avaliação objetivou considerar o nível 1 que tem como objetivo, verificar por meio da percepção dos cursistas, se a formação atendeu aos objetivos iniciais propostos, contribuindo para o aperfeiçoamento da práxis do professor nas unidades de ensino que oferecem turmas de multisseriado indígena.



Na dinâmica de avaliação, foram considerados os critérios propostos por KirkPatrick (2010), a saber:

- **Coerência:** foi verificada a relação entre características e componentes do processo formativo;
- **Conformidade:** se cumpriu os requisitos, prescrições, procedimentos e normas especificadas no projeto de formação;
- **Eficácia:** em que medida os resultados obtidos reportam aos objetivos previamente estabelecidos;
- **Eficiência:** em que medida os resultados da formação justificam os recursos mobilizados.

Dentro dessa perspectiva, buscou-se averiguar se o curso possibilitou meios capazes de contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas pelos profissionais no cotidiano e o desenvolvimento de ações de melhoria dos resultados da escola, já que o trabalho desenvolvido pelos professores indígenas envolvia o processo ensino e aprendizagem. Os dados da análise trouxeram informações importantes e constituíram - se em ferramentas que podem ser utilizadas para orientar o planejamento e a implementação de ações, bem como, o aprimoramento de versões posteriores do Curso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados a equipe da GEAQ fez a tabulação e construiu gráficos de cada item avaliado na formação. Os principais itens serão apresentados nesse tópico por meio de análises descritivas a fim de contribuir com o setor responsável pela formação para a melhoria das atividades formativas, possibilitando os ajustes necessários para as próximas ofertas do curso.

1. Análise dos resultados

1. 1 Temas abordados:

Gráfico 1: Temas abordados

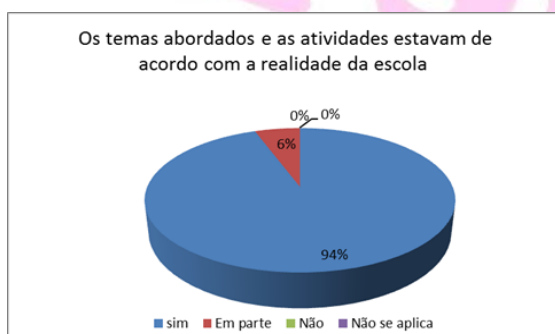


Gráfico 2: Contribuição da formação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

No primeiro tópico da avaliação observa-se que 94% dos entrevistados consideraram que as temáticas abordadas na formação multisseriada estavam de acordo com a realidade da escola. Um percentual de 6% dos respondentes sinalizou que atendeu EM PARTE. Portanto, apesar da maioria apresentar afirmativa positiva, faz-se necessário, pensar em temas e atividades que atendam às expectativas dos cursistas, a fim de contemplar os anseios dos 6% dos participantes, o que requer um olhar mais atento à organização da formação quanto a essa questão.

No Gráfico 2, nota-se que 95% dos entrevistados responderam que SIM, indicando que o curso possibilitou espaço para ampliar os horizontes de novos fazeres para o exercício da prática pedagógica como professor de salas multisseriadas. Um total de 4% optou por marcar o indicador EM PARTE; 1% respondeu que “NÃO”, ou seja, durante a realização do curso houve a necessidade de mais espaço para exercitar a prática, conforme a visão de alguns cursistas. Embora a maioria tenha demonstrado bom nível de satisfação é importante considerar os outros percentuais a fim de fazer os ajustes necessários na proposta de formação para as próximas ofertas do curso.

Gráfico 3: Temas abordados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Já neste item, podemos observar que, 97% dos entrevistados responderam que SIM, os temas abordados na formação contribuíram para a ampliação da aprendizagem,

indicando bom nível de satisfação dos respondentes. Um total de 3% optou pelo indicador EM PARTE, apontando ainda que existem pontos a serem melhorados quanto ao desenvolvimento dos conteúdos trabalhados.

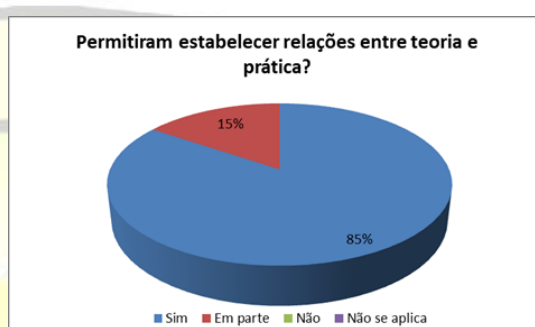
1.2 Metodologia da Comunicação Oral

Gráfico 4: Material didático



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Gráfico 5: Relação entre teoria e prática



Elaborado pelas autoras (2022)

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 4, verifica-se que 96% dos respondentes consideram que o material didático utilizado foi adequado. Contudo, deve-se levar em consideração o indicador 4%, “EM PARTE”, o que reforça a necessidade de constante adequação do material utilizado no curso, possibilitando um melhor alinhamento entre material didático e conteúdo.

Ainda, quanto à metodologia, o Gráfico 5, mostra que 85% dos cursistas responderam que “SIM”, estabeleceram relações entre teoria e prática. No entanto, a opção “EM PARTE” representa 15%, constatando-se que há necessidade de uma análise no método empregado com intuito de estruturar novas estratégias capazes de favorecer a aprendizagem estabelecendo relações entre teoria e prática.

1.3 Formador

Gráfico 6: Domínio do formador

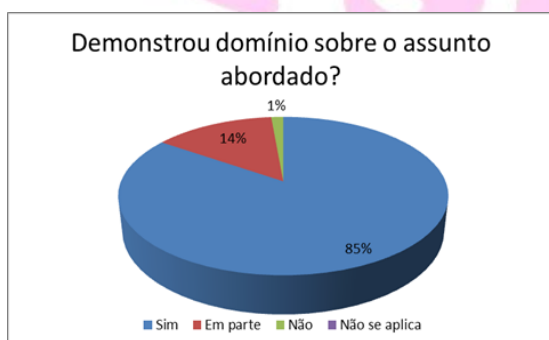
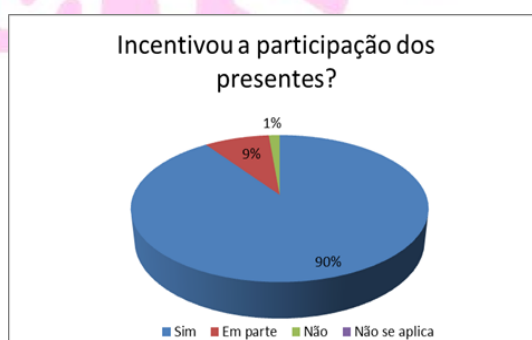


Gráfico 7: Incentivo à participação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Em relação ao Formador, o Gráfico 6, referente ao “domínio sobre o assunto abordado” na formação foi avaliado com percentual de 85%, mostrando que a atuação do formador teve um bom nível de satisfação por parte dos cursistas. É relevante observar as opções “NÃO” 14% e “EM PARTE” 1%. Pelo exposto, verifica-se a necessidade de maior atenção, por parte do formador, a fim de estabelecer domínio e maior clareza do assunto na apresentação dos conteúdos para os cursistas.

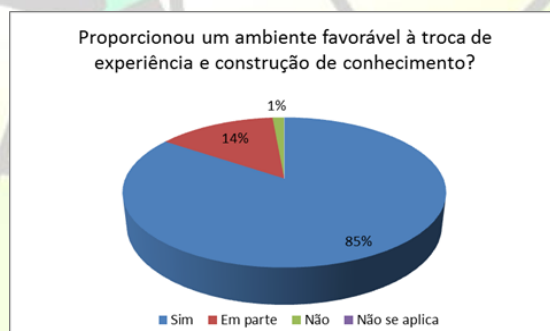
No Gráfico 7, referente ao incentivo à participação, o percentual do indicador “SIM” foi 90%, demonstrando boa atuação do formador no que tange ao incentivo e participação do cursista nas atividades propostas. No entanto, destaca-se que as opções “EM PARTE” 9% e “NÃO SE APLICA” 15% ao serem sinalizadas devem ser levadas em consideração como importante aspecto para a promoção da eficiência e eficácia da formação.

Gráfico 8: Aplicações práticas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Gráfico 9: Ambiente favorável



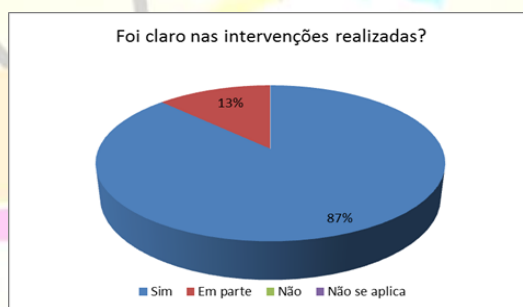
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Em relação às atividades desenvolvidas pelo formador, foi perguntado se este demonstrou ao grupo aplicações práticas sobre o tema em estudo. O percentual de cursistas que assinalaram a variável “SIM” para este item foi de 90%. Entretanto, é salutar observar que o item ‘EM PARTE’ foi 9%, e o item “NÃO” 1%. Logo, é pertinente que haja uma constante atualização dos conteúdos e das atividades realizadas no decorrer do curso, de modo a atender às necessidades dos cursistas, visando possibilitar o

fortalecimento da práxis tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino na educação escolar indígena.

No que se refere aos recursos utilizados pelo formador, para proporcionar aos cursistas um ambiente favorável à troca de experiência e construção do conhecimento, o Gráfico 9 mostra a predominância da opção “SIM” com 85% das escolhas dos respondentes. Subentende-se que os diversos recursos de acesso aos conteúdos atenderam às necessidades dos cursistas. Convém destacar que a opção “EM PARTE” representou 14% dos cursistas e a opção “NÃO”, 1%, o que pede uma análise que prime por melhorias quanto a outras formas de recursos para troca de experiência e a construção do conhecimento.

Gráfico 10: Intervenções realizadas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

No que diz respeito às intervenções realizadas pelo formador, foi questionado se foi de forma clara, nota-se a concordância nas respostas sinalizadas com 87%. Logo, entende-se que a linguagem foi transparente e permitiu a compreensão para a maioria. No entanto, 13% dos respondentes, assinalaram a opção “EM PARTE”, o que pode indicar a necessidade de uma revisão nas intervenções realizadas pelo formador.

Os dados apresentados acima, mostram que a formação continuada de docentes necessita de uma política que alcance os objetivos propostos. Conforme a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2021) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



as competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, p.2)

Assim, fica claro que a formação continuada dos docentes está respaldada e deve ser realizada, atendendo o que preconiza a legislação vigente. Garantir ações formativas que colaborem no desenvolvimento das competências supracitadas no documento, é um dever dos estados, municípios e federação.

Ainda sobre a formação de professores e mais especificamente, sobre os professores indígenas, o Documento Referenciais para a formação de professores indígenas (2002), afirma que

aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil (BRASIL, 2002, p.10)

Apesar do disposto, a formação de professores indígenas ainda é um grande desafio, pois são diversos fatores que precisam ser melhorados, inclusive o respeito às necessidades, atendimento à legislação que garante um ensino bilíngue, intercultural e diferenciado e características das comunidades. Além disso, no Amazonas as peculiaridades regionais ainda representam desafios, dadas as grandes distâncias, o difícil acesso fluvial e a inexistência de acesso por rodovias.

Cavalcante (2003) fala sobre as dificuldades da educação escolar indígena, sobretudo quando enfrentam “o desafio de descobrirem caminhos próprios” em meio a um modelo que não lhes represente e nem “faz parte de sua tradição”. Segundo a autora,

Percebe-se, então, o quanto se faz necessária a luta pela educação escolar indígena, mas, ao mesmo tempo, o muito que se tem a aprender nesse processo. O que não se pode perder é a clareza da necessidade do compromisso com uma escolarização que contribua para uma maior autonomia desses povos. (CAVALCANTE, 2003, p. 4)



O compromisso com uma escolarização endógena que leve à autonomia dos povos indígenas, perpassa pela formação desses professores, mas, não se trata de uma formação convencional, e sim uma formação que atenda às expectativas desses profissionais e que respeite sua língua, cultura e valores.

O Documento Referenciais para a formação de professores indígenas (2002, p.5) reconhece que são muitos os desafios para a qualificação e titulação de professores, bem como a necessidade de vivenciar a “formação no magistério intercultural” formando agentes de renovação às escolas indígenas do país. Daí a importância da oferta de formação a esses profissionais e tão importante quanto a oferta de formação, estão os processos de avaliação das formações, a fim de que sejam identificadas as possibilidades de melhorias e as necessidades ainda existentes.

CONCLUSÕES

A experiência das autoras como membros da equipe responsável pela Avaliação das formações realizadas pelo CEPAN/SEDUC, mostrou a importância da implementação de políticas de formação que atendam às necessidades da SEDUC, dando respostas sobre os pontos de atenção e as possibilidades de melhorias no planejamento, acompanhamento e avaliação da formação.

A formação de professores indígenas que trabalham com classes multisseriadas no município de São Gabriel da Cachoeira foi um trabalho que trouxe várias reflexões a respeito das peculiaridades que envolvem docentes e discentes, bem como mostrou a importância de uma avaliação que seja elaborada a partir das características de cada ação formativa, considerando o público, os objetivos desejados e os ganhos para uma educação alicerçada nos princípios de igualdade e equidade.

É importante lembrar que não basta avaliar as atividades ofertadas pela SEDUC, mas é fundamental apresentar esses dados de forma analítica para garantir uma resposta urgente aos seus executores, a fim de desencadear ações necessárias para as melhorias que se fizerem imprescindíveis para assegurar a qualidade da educação, a começar pela formação continuada aos docentes.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a

Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC; SEF, 2002

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, Revista Brasileira de Educação Nº 22, 2003.

MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Modelo de avaliação de Kirkpatrick – os quatro níveis de avaliação da aprendizagem. Publicado por Claudio Moreira em 28/07/2017. Disponível em: <https://claudiomoreira.com.br/modelo-de-avaliacao-de-kirkpatrick-os-quatro-niveis-de-avaliacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 30 de abr. de 2018.

XX SEINPE



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FORMATO REMOTO: IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Flavia Luenny da Silva Mota (UFAM/MANAUS/AM/BRASIL)⁵⁹

Micaelle Cardoso de Souza (UFAM/MANAUS/AM/BRASIL)⁶⁰

Victória Soares dos Santos (UFAM/MANAUS/AM/BRASIL)⁶¹

E-mail: (flavia.luenny.mota@gmail.com)

GT 2: (Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia)

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que, por conta da pandemia de Covid-19, foi realizado em formato 100% remoto nos meses de agosto a novembro de 2021. Nesse sentido, pretende-se apontar em quais aspectos e como a realização deste estágio em formato remoto impactou a formação acadêmica e profissional das autoras deste trabalho. Toma-se como base a pesquisa qualitativa, apontada por Minayo (2015) como uma pesquisa que possui um olhar sensível para os significados existentes nas relações humanas e que se atenta para as subjetividades das ações, assim como foi possível partir da perspectiva da pesquisa narrativa, definida por Clandinin e Connelly (2000) como uma maneira de entender as experiências vivenciadas. Portanto, as ideias centrais deste texto surgem a partir da revisão de anotações e registros de aula, assim como as atividades realizadas durante o estágio. É possível apontar que o estágio remoto impactou significativamente nossa formação acadêmica e profissional, pois o período pandêmico trouxe a necessidade de repensar o contexto educacional e refletir sobre a profissão docente em tempos atípicos, em contextos que ainda não tínhamos refletido. Considera-se essencial refletir sobre momentos históricos e como nos atravessam.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Formação Docente; Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório e crucial na formação acadêmica e profissional do/a estudante de Pedagogia, pois possibilita ampliar suas formas de análise dos conhecimentos teóricos com vistas a articulá-los com a dimensão da prática, propiciando o estabelecimento do diálogo com teorias estudadas, selecionando aquelas que mais têm possibilidade de contribuir para o planejamento e

⁵⁹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Integrante do Grupo de Estudos sobre América Latina (FACED/UFAM).

⁶⁰ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Integrante do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/FACED/UFAM).

⁶¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Participante do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/FACED/UFAM).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



realização das atividades, levando em consideração o contexto específico das escolas campo de estágio.

Neste trabalho estamos nos referindo ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil no âmbito do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), importante destacar que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) vigente quando ingressamos era de 2008 (UFAM, 2008), e atualmente o PPC vigente foi publicado em 2018 (UFAM, 2018). Portanto, no PPC de 2008 é destacado que o Estágio em Educação Infantil fomenta “A ação docente numa perspectiva crítico-reflexiva: Diagnóstico, Observação, Acompanhamento e Prática Pedagógica” (UFAM, 2008, p. 49), o que nos possibilita inferir que, como pontua Buriolla (1999), a identidade profissional do/a estudante da graduação emerge no estágio supervisionado.

O PPC também aponta que o Estágio em Educação Infantil busca “Desenvolver a articulação do processo de orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica e sua intervenção crítica e criadora no sistema público de ensino na Educação Infantil” (UFAM, 2008, p. 49). Dessa forma, consideramos que a atuação pedagógica na Educação Infantil inclui a criatividade no processo de articulação entre teoria e prática.

Cabe ressaltar que a atuação na Educação Infantil não pode se configurar com base em concepções assistencialistas ou simplistas, mas que propiciem a organização de espaços, objetos diversos, tempo, interações etc., voltados para a formação integral das crianças. Partindo desse pressuposto, pensar o estágio na Educação Infantil, e até mesmo em qualquer outra etapa educacional, remete inicialmente a algo complexo, novo e desafiador, mas de caráter indispensável para a formação do/a pedagogo/a, pois é nela que temos a oportunidade de conhecer aspectos da realidade de instituições de Educação Infantil e de buscar meios de nos reinventar enquanto educadores/as, para contribuir positivamente com o processo de formação de crianças. Pois, como menciona Ostetto (2008, p. 133), “tais vivências no estágio, são muito importantes para o processo de se fazer educador”.

A autora nos adverte sobre a importância de nos conhecermos, visto que é necessário olhar para nós mesmos/as, nos descobrirmos, para então, conseguirmos ver e descobrir o outro e a outra. Isso inclui a necessidade de aprimorar o conhecimento sobre



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



o conceito de estagiar para conhecer mais sobre si mesmo/a e assim conseguir ser professor/a, levando em consideração as especificidades de vida e de formação.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em desenvolver um relato de experiência sobre o Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, realizado no âmbito do Curso de Pedagogia da Faced/UFAM e vivenciado pelas autoras no formato de ensino remoto devido a pandemia de Covid-19, declarada como surto pela Organização Mundial da Saúde - OMS, em 30 de janeiro de 2020. A partir da Portaria N° 343, de Março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), estabeleceu a “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). Desta maneira buscamos refletir em quais aspectos e como o período pandêmico nos atravessou e afetou significativamente nosso processo de formação acadêmica e profissional.

2. METODOLOGIA

Para chegarmos à reflexão acerca de nossas experiências no estágio remoto, nos baseamos inicialmente nos aspectos da pesquisa qualitativa, entendida a partir de Minayo (2015) como uma pesquisa que possui um olhar sensível para os significados existentes nas relações humanas, que se atenta para as subjetividades das ações e modos de ser e pensar das pessoas de uma determinada sociedade, portanto, enfatiza-se o universo dos significados. Nesta linha, a pesquisa qualitativa nos leva a pensar sobre quais foram os significados construídos em nossa formação acadêmica e profissional durante a experiência no estágio remoto e até mesmo refletir sobre a ressignificação de nossa formação docente, visto que passamos por um período histórico de adaptações e readaptações devido à pandemia de Covid-19.

Ao descrever, analisar e refletir sobre nossas experiências acadêmicas em um determinado momento histórico, tomando como base a pesquisa qualitativa, optamos por utilizar de forma complementar a pesquisa narrativa, um procedimento metodológico definido por Clandinin e Connelly (2000) como uma maneira de entender as experiências vivenciadas. Paiva (2008, p. 3) aponta que a pesquisa narrativa “[...] pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”, a autora



também aponta que os métodos para a realização da pesquisa narrativa podem ser “[...] entrevistas, **diários**, autobiografias, gravação de narrativas orais, **narrativas escritas**, e **notas de campo**” (PAIVA, 2008, p. 3, grifos nossos).

Portanto, para a construção deste trabalho na perspectiva da pesquisa narrativa, foi necessário revisar nossos registros pessoais, anotações das aulas e trabalhos acadêmicos desenvolvidos durante a realização do estágio remoto. Destacamos, principalmente, a elaboração do Caderno de Formação Docente, uma das atividades obrigatórias que foi realizada durante o estágio, que consistia em registrar, refletir e analisar todo o processo de vivência no estágio, foi a partir da revisão dos nossos cadernos de formação docente que construímos as principais ideias destacadas neste trabalho.⁶²

Registramos ainda, os momentos de diálogo realizados por nós mesmas durante o estágio remoto, momentos de troca de conhecimento e que possibilitaram reflexões significativas, consideramos estes momentos essenciais para construir um trabalho na perspectiva da pesquisa narrativa.

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Esta seção se dispõe a tratar da nossa experiência com o formato remoto de ensino, visto que as atividades foram realizadas nessa modalidade, cada uma delas possui sua especificidade e atravessou nossa formação acadêmica e profissional de um modo particular, portanto, elas são apresentadas nas subseções a seguir.

3.1 LIVES Temáticas

As *lives* temáticas foram transmitidas via *YouTube* e realizadas com o intuito de aprimorar a formação docente no âmbito da Educação Infantil, contribuíram para a efetivação de um dos princípios fundamentais das diretrizes de estágio da UFAM (UFAM, 2016, p. 3), qual seja: [...] “é fundamental que o professor tenha o olhar acurado para ser capaz de perceber e auxiliar as crianças que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.” Os temas abordados nas *lives* ajudaram a

⁶² Não podemos deixar de registrar a contribuição e o agradecimento à Professora Doutora Ilaine Inês Both, que foi nossa orientadora de estágio, ela possui uma trajetória renomada nos estudos e pesquisas da Educação Infantil e nos possibilitou um olhar apurado para nossa vivência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, olhar que começou a ser construído nos primeiros períodos letivos do Curso de Pedagogia, em que a mesma foi nossa professora na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



desenvolver a necessidade do olhar acurado em relação às crianças, pois tiveram o objetivo de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento do trabalho nas creches e pré-escolas, ministrados por professores/as e pesquisadores/as renomados/as da área da Educação Infantil do Amazonas e do Brasil.

A primeira *live*, intitulada **Questões para a História da Infância e da Educação Infantil**, trouxe abordagens sobre o contexto histórico e as concepções desta temática, tais abordagens foram necessárias para desmistificar a concepção socialmente referenciada de que, em geral, somos melhores do que os/as que nos antecederam, Kuhlmann (2012) aponta que a partir desta concepção acredita-se que a infância e a Educação Infantil de antigamente eram extremamente precárias ao serem comparadas com os dias atuais. Cabe pensar o decurso da história para compreendermos os caminhos que foram trilhados para a Educação e a infância serem o que são hoje, não se pode pensar o passado sempre como algo negativo, para justificar as conquistas obtidas no presente, cada período foi necessário para desenvolver o conceito de infância e de Educação Infantil presentes na sociedade atual.

A segunda *live*, denominada **Cultura Escrita, Literatura e Artes na Educação Infantil**, possibilitou-nos refletir sobre a importância de “entrar” na história, para contá-la às crianças e aperfeiçoar o contato dos/as pequenos/as com o fantástico mundo da leitura. Segundo Melo (2018, p. 2), “é nossa responsabilidade promover uma relação positiva das crianças com a escrita, ou seja, precisamos apresentar a escrita para as crianças na educação infantil de modo a criar nelas a vontade de ler livros, gibis, placas e escrever histórias, bilhetes, relatos”.

Para tanto, cabe refletir sobre a leitura e a escrita na Educação infantil, partindo do pressuposto de que é necessário internalizar a função social da escrita, o que representa o primeiro passo para aprender a ler e escrever. Os/as adultos/as, para fomentar essa internalização, precisam, de acordo com Melo (2018), orientar as crianças a registrar suas vivências coletivas, para assim perceberem a escrita em sua função social. Ostetto (2011, p. 2) menciona que as “Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas.” As crianças tendem a brincar com a literatura de forma poética.



A terceira *live*, que teve como título **Organização de tempos, espaços e materiais na Educação Infantil: destacando a diversidade cultural e a Educação Especial**, nos possibilitou analisar a importância de pensar os espaços na Educação Infantil, não somente na preparação da sala de aula, mas também com os espaços externos, como os trabalhos com hortas escolares, que propiciam uma aprendizagem significativa nas crianças no contexto da Educação Ambiental. Singulani (2017, p. 134) aponta que: “Para garantir o acesso das crianças aos bens culturais, planejamos também a forma como eles serão disponibilizados no espaço escolar”, visto que elas constroem saberes vivenciando experiências, a autora também destaca que “Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças” (SINGULANI, 2017, p. 130).

A quarta *live*, por sua vez, trazendo como tema **As propostas pedagógicas na Educação Infantil**, contribuiu para analisarmos os apontamentos fundamentais para as práticas pedagógicas dos professores/as em creches e pré-escola do nosso país. No tocante à disputa histórica que existe nas concepções de Educação Infantil, é importante destacar a ideia da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas da Educação Infantil devem superar o atrelamento à alfabetização precoce com o estímulo ao desenvolvimento integral, essencial para essa primeira etapa da Educação Básica, com ênfase no brincar.

Podemos destacar que os documentos norteadores da Educação Infantil contemplam questões cruciais para a formação integral das crianças, porém, as práticas cotidianas com as crianças são contrárias, o que limita o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens. Cabe ter consciência de que a qualidade pedagógica do trabalho deve ser prioridade na Educação Infantil, mesmo com a precariedade de recursos e, portanto, sem as condições físicas e materiais ideais em creches e pré-escolas.

Visto que o estágio supervisionado é composto por atividades teóricas e práticas, as *lives* contemplaram os aspectos teóricos essenciais para a realização do estágio, contribuindo, portanto, para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Para nossa formação, as *lives* proporcionaram a revisão dos conhecimentos teóricos construídos nos períodos letivos anteriores, o que possibilitou refletir sobre os mesmos e até passar por



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



um processo de reformulação de tais conhecimentos.

3.2 Seminários Integradores

Os seminários integradores foram transmitidos via *Google Meet* e realizados com o objetivo de serem repassadas orientações pertinentes aos/às estudantes estagiários/as. Dessa forma, os dois primeiros seminários integradores tiveram o objetivo de apresentar os caminhos metodológicos da disciplina, apontando todas as demandas necessárias para o cumprimento do estágio, bem como o cronograma das atividades.

Os seminários três e quatro, com o intuito de nos inteirar sobre aspectos importantes da Educação Infantil no contexto amazônico, apresentaram encontros com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) e de professoras pesquisadoras do Amazonas. Com as representantes da SEMED pudemos compreender a organização e o funcionamento das creches e pré-escolas do município no contexto remoto, foi mencionado que foram realizadas modificações no currículo, com ênfase na promoção do engajamento familiar e o protagonismo das crianças. Essa modificação incidiu nas atividades dos/as professores/as que se reinventaram nesse período, confeccionando *kits* de estudos para serem entregues nas casas das crianças, além de guias para auxiliar os pais/mães/responsáveis de como realizar as atividades, levando em consideração os materiais que as crianças tinham em casa, para que as atividades remotas fossem possíveis de serem realizadas.

As professoras apontaram que nos encontros virtuais com as crianças elas tinham a opção de aparecer ou simplesmente mostrar um vídeo do *YouTube* que considerassem pertinente e, nos momentos de brincadeira, era orientado aos pais/mães/responsáveis para serem mediadores/as das atividades. Consideramos que a presença e a fala do/a professor/a são de suma importância e que vídeos no *YouTube*, apesar de muitos serem bem didáticos, não substituem a figura do/a professor/a. Entretanto, é necessário destacar que nas escolas ribeirinhas, tendo em vista o seu contexto, os/as professores/as criaram atividades que pais/mães/responsáveis pudessem fazer com as crianças e depois devolver, uma vez que devido o local não ter sinal de *internet*, não era possível manter contato virtual com as crianças.

O seminário cinco tratou sobre orientações e no seminário seis houve socialização



dos objetos de aprendizagem elaborados, os quais serão abordados na subseção a seguir. Podemos apontar que os seminários foram essenciais ao proporcionarem as orientações indispensáveis para a realização do estágio e por ser um espaço de troca entre as professoras orientadoras e os/as estudantes. Para nossa formação possibilitou a aproximação com a SEMED/Manaus e a forma como esta secretaria se articulou durante a pandemia, o que trouxe reflexões sobre a ressignificação da profissão docente.

3.3 Objeto de Aprendizagem

Compreendendo a necessidade de adequação da disciplina de Estágio Supervisionado I às novas normativas técnicas e metodológicas ocasionadas pela pandemia de Covid-19, surgiu o Objeto de Aprendizagem, que foi um dos procedimentos de avaliação da disciplina e tinha como objetivo a utilização de novas ferramentas para criação e divulgação de materiais didáticos. Tivemos a oportunidade de planejar, elaborar e executar um objeto de aprendizagem voltado para a temática da Educação Ambiental, com a proposta de aperfeiçoar as práticas pedagógicas já desenvolvidas no CMEI campo de estágio, para o qual fomos alocadas de forma remota.

Em um dos seminários integradores foram apresentados aspectos teóricos sobre o chamado ciberespaço, um termo criado pelo teórico e epistemólogo francês Pierre Lévy, um conceito criado a partir das observações e pesquisas do autor que sugeriu que a partir das novas formas de comunicação entre as pessoas, surgiria um novo espaço de troca, armazenamento de informações e memórias a partir dos computadores e seus milhares de usuários/as. Já Lévy acreditava e apostava que o ciberespaço se tornaria futuramente o espaço do saber, o que atualmente podemos constatar como uma aposta assertiva do filósofo, o autor aponta que a codificação digital tem "[...] o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação" (LÉVY, 1999, p. 92).

São infinitas as possibilidades de uso das tecnologias, especificamente neste estágio tivemos os objetos de aprendizagem que nasceram justamente nesse contexto do ciberespaço e cibercultura, a partir da necessidade de continuação da formação de estudantes do curso de Pedagogia em um contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE).



Behar (2009) entende que objetos de aprendizagem podem ser entendidos como qualquer material digital que tenha fins educacionais, podendo ser textos, animações, imagens, aplicativos, páginas de *web*, vídeos aglutinados de forma isolada ou não. Além disso, a autora ressalta que esses objetos de aprendizagem constituem recursos autônomos que podem ser utilizados trazendo o conteúdo de forma completa como também separando-os em módulos, como é comum em cursos, minicursos disponíveis de forma gratuita e *online*.

Desse modo, consideramos os objetos de aprendizagem como parte importante da realização do Estágio em Educação Infantil e em nossa formação acadêmica e profissional, pois ao vermos atualmente as proporções inimagináveis que esse espaço virtual apresenta, entendemos a sua importância e relevância em nossas vidas. Estamos imersos/as nessa realidade e toda nossa vida parece flutuar em volta dessa nova forma de ambiente mais ligada ao caráter virtual. Consideramos então que as tecnologias devem ser instrumentos para o fazer pedagógico, o que inclui uma diversidade imensa de possibilidades que vai de colagem de fotos, construção de vídeos, vídeos-aula, apresentação e discussão.

4. CONCLUSÕES

Considera-se que o Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM promove uma formação com base teórica sólida e consistente, capaz de proporcionar uma reflexão crítica sobre os aspectos que envolvem a Educação. Nesse sentido, os conhecimentos teóricos referentes à Educação Infantil abordados no curso supracitado promovem um entendimento satisfatório da área.

Contudo, para pensar a Educação é necessária uma articulação entre conhecimentos teóricos e visão prática, estas são dimensões essenciais e indissociáveis, porém, devido ao ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19, a dimensão da prática teve de ser reestruturada para ser adaptada às consequências do cenário pandêmico, passando a ser realizada em ambientes virtuais de ensino e com atividades remotas, causando uma vivência diferente daquela que imaginávamos. Destacamos ainda que, essa adaptação nos obrigou a pensar em saídas pedagógicas para a resolução de problemas sociais, como desigualdade de acesso de qualidade à *internet*, para assim ser



possível garantir tanto o direito de acesso e permanência das crianças na Educação Infantil como o nosso direito de realizar o estágio supervisionado e dar continuidade a nossa formação acadêmica e profissional.

É necessário destacar que a intenção deste trabalho não é causar um falso entendimento de que o mencionado estágio deveria ter sido realizado em formato presencial, temos noção dos riscos que isso causaria para todas as partes envolvidas. Nossa principal intenção é registrar e refletir sobre o momento histórico que o período pandêmico causou em diversos setores da sociedade, como na Educação, portanto, não podemos nos abster de refletir como tal período nos afetou.

Realizar o Estágio Supervisionado em Educação Infantil por meio do ensino remoto nos possibilitou, principalmente, reconhecer que a Educação passa por processos de adaptação frente aos momentos históricos em que se coloca e é colocada, esses processos de adaptação causam o ato de resignificar o ensino e aprendizagem, dimensões que em outro determinado momento histórico possuíam outros significados. O estágio remoto representa para nossa formação acadêmica e profissional a certeza de que a Educação é mutável e não se dá em processos lineares, é um organismo vivo.

5. REFERÊNCIAS

- BEHAR, Patrícia Alejandra. (Org.) **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020**. Brasília, 2020.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio supervisionado**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- CLANDININ, Jean.; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.
- MELLO, Suely Amaral. **E a cultura escrita na educação infantil, o que fazemos para educar futuros leitores e produtores de texto?** GRUPO DE ESTUDO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (GEPP) – CURRÍCULO EDUCAÇÃO INFANTIL. Versão Preliminar - Texto Base Para Discussão GEPPs Currículo Educação Infantil 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. x-y.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-6398200800020000>>. Acesso em: 08 out. 2022.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Melo da; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Porto Alegre: CRV, 2017. p. x-y.

UFAM. **Estágio supervisionado**. Diretrizes. Manaus: 2016.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: matutino e vespertino**. Manaus: UFAM, 2008. Disponível em: <<https://faced.ufam.edu.br/ppc-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: matutino e vespertino**. Manaus: UFAM, 2018. Disponível em: <<https://faced.ufam.edu.br/ppc-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

XX SEINPE



ESCOLA MONTESSORIANA EM MANAUS: UMA PEDAGOGIA MONTESSORI COM ABORDAGEM REGGIO EMILIA ADAPTADA PARA O CONTEXTO AMAZÔNICO

Juliana do Amaral Carneiro Silva Davim⁶³

E-mail: neuropedagogajuliana@gmail.com

Dayane Alves de Freitas ²

E-mail: day022freitass@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

Este trabalho apresenta a pedagogia montessoriana de uma escola particular em Manaus que trabalha com a abordagem Reggio-emília adaptada ao contexto amazônico. O método Montessori é uma perspectiva educacional desenvolvida pela médica Maria Montessori que ensina através de observações e análises, respeitando o desenvolvimento das crianças em ambientes estruturados e não estruturados. Juntamente à Pedagogia Montessoriana, a abordagem Reggio-emília também baseia em seus fundamentos que a criança tem grande potencial de desenvolvimento e é sujeito de direitos, que aprende e cresce na relação com os outros. Para tanto, ao tomar conhecimento de uma escola em Manaus que utiliza tanto o método Montessori quanto a abordagem Reggio-emília em suas propostas pedagógicas, tendo como princípio norteador o contexto amazônico com suas características, individualidades e suas regionalidades, este artigo propõe descrever como se dá o processo de ensinar e o de aprender, quais as propostas desta escola e de que maneira o contexto amazônico pode ser adaptado à essa Pedagogia Montessoriana a partir de observações in loco com uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva. Pudemos considerar que a escola pesquisada trabalha para proporcionar um ensino inovador de qualidade com ampla concepção pedagógica, uma aprendizagem baseada no respeito ao desenvolvimento da infância, com materiais estruturados e não estruturados a partir do nosso contexto amazônico, mesclando a cultura local com as abordagens e métodos de pedagogias Montessori e Reggio-emília.

Palavras-chave: educação infantil; Pedagogia; Montessori; Reggio-Emília; Amazônia.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que as teorias pedagógicas que constroem o projeto político de uma escola é a essência filosófica institucional, além de servir de base para as práticas docentes no ambiente escolar. Ao escolhermos teóricos e pedagogias para a linha de ensino e da aprendizagem escolar, idealizamos um perfil de professores, de ambiente, de recursos e materiais pedagógicos coerentes com o que foi proposto na pedagogia institucional.

Para tanto, ao termos conhecimento de uma escola que foge do tradicional, tivemos a curiosidade de conhecer, pesquisar e analisar o ensino baseado no método Montessori, abordagem réggio-emília e ainda com vários outros teóricos e com a neurociência e de como se dá o processo de aprendizagem neste ambiente.

⁶³Professora Orientadora do curso de Pedagogia da Universidade Nilton Lins, Manaus/Amazonas, Brasil.

²Acadêmica finalista de Pedagogia da Universidade Nilton Lins, Manaus/Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A escola pesquisada foi a Cuieiras, particular, localizada na zona centro-sul de Manaus. Nos chamou atenção além do método incomum na cidade, o Montessori, ainda mesclar aspectos culturais amazônicos nesta abordagem de ensino. Entendemos que o espaço e o ambiente de aprendizagem devem ofertar à criança ferramentas e interações necessárias que facilitem o seu desenvolvimento integral, pois “as condições do espaço pedagógico condicionam a educação e o ensino” (Gadotti, 2000, p. 119).

Este método foi criado por Maria Montessori (1961) que entendia que a educação é a formação integral do ser, educando para a vida. Para Montessori (1961, p. 17), a escola

não é de quatro paredes, entre as quais as crianças são confinadas, mas a de uma casa onde possam viver em liberdade para aprender e crescer. Essa ideia implica a necessidade de preparar para as crianças um mundo seu, particular, onde elas possam encontrar atividades condizentes com o seu desenvolvimento físico e mental. Numa escola montessoriana, o professor é um convidado, ou alguém que tem em mente estar a serviço dos seus alunos.

Na infância a criança conquista conscientemente seu meio ambiente que seja preparado que permita fazer as melhores escolhas para o desenvolvimento da independência e autonomia. Montessori aplicaria o seu método, baseado em sua vasta experiência profissional anterior como médica, para a educação das crianças que apresentavam um bom desenvolvimento.

Urge que um método de educação, baseado sobre a liberdade, apareça para ajudar a criança a conquistá-la: isto é, que ele possa reduzir ao mínimo os laços sociais que limitara sua atividade. À medida que a criança avança por este caminho, suas manifestações espontâneas far-se-ão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência. (Montessori, 1965, p. 51)

Assim como as turmas compostas por agrupamentos de crianças com diferentes idades nas escolas criadas pela educadora, a Escola Cuieiras não possui salas fixas. Esta composição de salas é defendida por Montessori pela significativa troca de conhecimento e vivência pelas próprias relações sociais permeadas nas experiências do cotidiano, já que, a todo momento, elas exercem, além da troca de conhecimento, o desenvolvimento de suas competências sociais e emocionais. Na Cuieiras é oferecido às crianças condições mútuas e constantes para que a aprendizagem ocorra nas brincadeiras e em situações pedagógicas intencionais.

Libâneo (2005, p. 117) afirma que



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensável no atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Por isso a missão da escola é provocar a aprendizagem cognitiva, social e afetiva em diferentes contextos através de conhecimentos científicos, práticos, lúdicos e cooperativos proporcionando às crianças autonomia para construir suas percepções de mundo, convivendo de forma crítica, reflexiva, participativa, colaborativa e respeitosa; Colaborar com a infância proporcionando instrumentos pedagógicos e humanísticos, recursos sustentáveis e naturais, ambientes científicos que estimulam a pesquisa e a exploração do saber, respeitando as fases do desenvolvimento humano e ser um agente de transformação social a partir de pensamentos coletivos que promovam uma cultura de paz e união.

Tem como filosofia de que a infância é a fase mais importante da vida humana, sendo o embrião que formará o adulto de amanhã. Entendem também que aprendizagem humana é complexa e individual, por isso acolhem as individualidades e proporcionam espaço, recursos e didáticas para que suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas sejam desenvolvidas e potencializadas ao máximo. Para isso, tomam como referência as neurociências e teóricos da educação como Maria Montessori, Emmi Pikler, Paulo Freire, Johann Pestalozzi, Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Howard Gardner dentre outros tantos para que haja uma educação de qualidade, respeitosa e que transforme uma sociedade a partir da infância.

A afetividade é um dos pilares, pois entende-se que o afeto proporciona condições significativas para que a informação seja consolidada, além de gerar na criança memórias afetivas positivas que se conectam às memórias cognitivas, gerando uma aprendizagem a longo prazo e consciente.

A Cuieiras é uma escola inclusiva e humanizada. Atende crianças de 2 a 5 anos de idade em ambientes diversificados, com turmas fixas, apesar de mesclarem suas atividades entre elas baseadas nos objetivos desenvolvidos pelas professoras.

Acreditam que as crianças precisam de um lugar seguro, acolhedor e afetivo para que possam potencializar suas habilidades e ampliar seus conhecimentos de forma lúdica, científica e prática, dando maior significado à aprendizagem. Os professores possuem um



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



perfil acolhedor que atenda às necessidades das crianças e da infância. Dialogam com afeto, ensinam com a ciência e mediam com sabedoria.

São professores que colaboram para que a criança entenda a organização à sua volta, mostrando como ela deve respeitá-la e trabalhar para mantê-la, além de garantir que ele tenha acesso aos recursos disponibilizados. Estão em constante formação, garantindo um conhecimento amplo e atualizado sobre a educação. São todas graduadas em Pedagogia, algumas com especialização em educação infantil, psicopedagogia e método Montessori.

As famílias são presentes e participativas, conhecedoras ou admiradoras da linha pedagógica Montessoriana. São presentes e acolhidos como parte de nossa família escolar.

A abordagem Reggio-emilia é baseada em infinitas possibilidades interativas; capacidade de estabelecer, de modo concomitante, relações de parceria familiares, educadores, comunidade, além de estimular a curiosidade intelectual, expressividade, exploração, fantasia, ou seja, é uma pedagogia que valoriza as potencialidades da infância, deslocando o papel da instituição e do educador, para outros papéis, dirigentes, para companheiros de jogo, de conversa, de construção, de elaboração de histórias, de significados. (GARDNER, 1999)

O objetivo da abordagem reggiana é proporcionar aos aprendentes uma postura de investigadora(a) ativo(a) explorando o seu ambiente e expressando a si mesmo através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão (palavras, movimentos e desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música).

Loris Malaguzzi (1999) acredita que incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da representação simbólica. Desde pequenas são encorajadas a explorar e a expressar-se através de suas linguagens naturais. Seus movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Loris Malaguzzi (1999) organizou uma estrutura da Pedagogia da Escuta, pedagogia dos sentidos ou Pedagogia dos projetos. É a ideia de que os planejamentos não devem ser antecipadamente planejados pelos professores, mas, devem surgir através das ideias dos próprios aprendentes, e conseqüentemente, a implementação desses projetos deve ser



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



desenvolvidos por meio de diferentes linguagens e concomitantemente com os alunos, participantes ativos da aprendizagem.

Para Gardner (1999, p.10)

O sistema de Reggio Emilia pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. São eles:

Material montessoriano:

1. Material Sensorial

Brinquedos em blocos, brinquedos de escaladas e de psicomotricidade, espelho, brinquedos sonoros, coloridos e encaixe.

2. Exercícios de Vida Prática

3. Material de Linguagem

4. Material de Noções Matemáticas

5. Material de Conhecimento do Mundo “cosmo” (História, Geografia, biologia, física, filosofia e educação para a paz)

6. Materiais Heurísticos (madeira, pedra, terra, galhos, folhas, flores, areia, argila)

7. Materiais não-estruturados (reciclados)

Material Didático Próprio:

Ampliando conhecimentos e seguindo a fundamentação teórica rica em diversas vertentes do desenvolvimento humano, em especial, desenvolvimento infantil, construíram materiais didáticos a partir de metodologias da Educação Montessoriana, abordagem Pikler e Reggio Emilia sobre Sensações e Percepções, Linguagem, Noções Matemáticas e Educação para a Vida baseados em autonomia e respeito à infância.

Para adequar ao contexto amazônico são utilizadas imagens e objetos de monumentos históricos da cidade como miniaturas do Teatro Amazonas, para estudo de pesquisa e construção de projetos, além de sementes de açaí, tucumã, pupunha, o cupuaçu, a cabaça da própria cuia da cuieiras que dá nome à escola, são alguns dos itens culturais

locais que fazem parte dos materiais não estruturados em atividades estruturadas e com objetivos de aprendizagem bem estabelecidos.

Os objetivos são estruturados pela professora de acordo com os objetivos da BNCC e vão de acordo com a idade e o nível de dificuldade:

Sensações e Percepções:

Materiais que estimulam e exercitam as sensações (olfato, tato, audição, visão, paladar e cinestesia) ampliando as capacidades de percepções.

São materiais concretos: brinquedos de encaixe, sonoros, de escalada, motricidade fina e ampla, texturas e ritmos.

Linguagem:

Caixinhas de leitura (percepção sonora, visual e espacial das letras e palavras), caixinhas de leitura (interpretação e encontros consonantais), bilhetinhos montessorianos (partindo de situações concretas até a abstração da compreensão); livros multissensoriais, embalagens, rótulos; criação, apresentação e exposição de atividades escritas; produção de peças teatrais; leituras em roda; interpretação de histórias.

Noções Matemáticas:

- O material dourado, também conhecido como material de pérolas douradas
- Hastes numéricas
- Números de lixa
- Números e chips
- Escada de pérolas coloridas
- Tabela de Séguin
- Colar de pérolas pequeno
- Colar de pérolas grandes
- Brinquedo das plaquinhas
- Brinquedo dos pontos
- Ábaco montessoriano (grande, pequeno e horizontal)
- Material de hierarquia dos números
- Xadrez montessoriano xadrez vídeo
- Brinquedo de banco



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- Grande divisão também conhecido como farmácia
- Cobrinha para a adição e subtração e números negativos
- Placa de adição
- Tabela de adição
- Placa de para a subtração
- Tabela de subtração
- Barras de pérolas para a multiplicação
- Placa pequena para a multiplicação vídeo
- Tabelas para a multiplicação
- Placa para a divisão 2 vídeos
- Tabelas para a divisão
- Estante de pérolas para potência e raiz quadrada
- Material para fração.
- Educação para a Vida Prática

Atividades e exercícios para a vida cotidiana:

Organização de quarto; vestir e trocar roupa; calçar sapatos; regar plantas; varrer; limpar. Para isso, as atividades são construídas com esses objetos simbólicos (zíper, botões, encaixes, nós, cachos etc)

- Material de Conhecimento de Mundo

Globos; mapas; figuras/imagens animais de cada país; clima; relógio; monumentos dos países; imagens da história do mundo; sistema solar; planetas etc.

Os campos de experiências e as metodologias Montessorianas estão distribuídas no planejamento anual, semanal e planos diários de aula da escola de acordo com a idade e desenvolvimento neurobiológico da criança

Com essa metodologia e abordagem, as crianças não possuem salas de aula divididas, mas turmas guiadas por professoras mediadoras do conhecimento, incentivando o encontro das turmas fazendo com que as crianças mais novas aprendam com as mais velhas, pois a dialogicidade é fundamental para consolidar aprendizagens a partir daí interação social e afetiva, fortalecendo vínculos, tornando a aprendizagem mais significativa e construindo uma comunidade baseada no respeito e colaboração.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil da escola Cuieiras seguem as propostas da BNCC dentro dos grupos de crianças das faixas etárias vigentes, mesclando com os objetivos da Pedagogia Montessoriana, abordagem Reggio Emília e a cultura amazonense adequando-se e valorizando, portanto, ao formato e à cultura da Região Norte com seus recursos naturais, clima e costumes.

As aulas e os conteúdos produzidos pelas professoras integram esses aspectos sendo ensinados concomitantemente e integralmente, para que a compreensão oral, corporal, linguística, matemática e emocional sejam relacionadas e façam sentido, tornando a aprendizagem dinâmica, significativa e respeitosa.

Há uma sala específica para crianças em processo de alfabetização: A sala Cuieiras.

A Sala cuieiras é uma extensão da turma do Jardim e possui os mesmos objetivos do grupo de Crianças Pequenas, porém com alguns objetivos mais específicos, seguem abaixo:

- Exercitar motricidade fina, especialmente o movimento pinça, nos laboratórios da escola;
- Estimular oralidade na contação e na produção de histórias dialogadas com as outras turmas, incentivando a aprendizagem dos menores e potencializando sua linguagem;
- Interpretar leituras feitas pelos professores em rodas de conversa;
- Produzir peças teatrais e apresentar para a escola e família;
- Ler em roda para as crianças menores;
- Apresentar trabalhos e produções oralmente e sua livre escrita (sem correções e sem auxílio);
- Escrever palavras e frases do seu dia a dia com temáticas dirigidas iniciando produções de relatos e redações;
- Relacionar leitura e escrita simultaneamente em diferentes espaços da escola, sem estar restringido à papéis.

A escola está dividida em vários ambientes de aprendizagem para garantir a vivência prática, lúdica e científica, tanto ambientes externos quanto em ambientes internos. Nos ambientes internos há divisões de salas temáticas, os laboratórios:

A sala PIKLER é um espaço para estimular e praticar a psicomotricidade ampla e corporal, com brinquedos e peças em madeira de escaladas, percepções viso-espaciais,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



lateralidade, exercitando o tônus muscular para que as crianças estejam aptas a progredirem na caminhada, no ato de pular, correr e subir/descer. Nesta sala também são estimuladas percepções sensoriais, necessárias ao desenvolvimento sensório-motor, assim como exercícios sensoriais em crianças com dificuldades.

Há oficinas de marcenaria, modelagem, costura e artesanato. Laboratórios de ciências, artes, matemática e linguagem. Todos os espaços são construídos e mediados pelas professoras de acordo com os objetivos de aprendizagem, faixa etária e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças. A disposição dos móveis e instrumentos/recursos estão ao alcance das crianças para que possam exercitar sua autonomia, autogestão, desenvolvendo também seu autoconhecimento sobre quantidades/necessidades/desperdício.

Marcenaria: As crianças participam de atividades de marcenaria planejadas pelas professoras com objetivos determinados para cada idade e nível de dificuldade. Desde percepção tátil da madeira e da lixa, passando pela sensação de áspero e liso, aprendendo o movimento de lixar. Pedacos de madeira são disponibilizados ainda ásperos e as crianças procuram as lixas que melhor se encaixam no tamanho e formato tanto da peça quanto das suas mãos, refinando sua percepção tátil. Aprendem a transformar as peças ásperas em lisas e a montá-las depois.

Modelagem: A argila é a principal matéria-prima da oficina de modelagem. As crianças são apresentadas a esse material manuseando formas, se adaptando à textura argilosa e organizando ideias para produzir uma arte nesta oficina. As crianças produzem bonecos, jarros, vasos, pratos, bolinhos, dentre outros, dependendo da idade e do nível de dificuldade.

Costura: A partir dos 4 anos as crianças podem participar de aulas de costura com agulhas e linhas grossas e retalhos de tecido. Muitas aprendizagens podem ser iniciadas nesta oficina: atenção, concentração, habilidade manual, criatividade, linguagem, noção espacial dentre outros.

Artesanato: Nesta oficina são oferecidas às crianças possibilidades de criar objetos a partir de outros objetos já existentes. Recicláveis, retalhos, cola, tintas dentre outros podem ser usados para confeccionar brinquedos e objetos pessoais como porta-moeda,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



bolsinha etc. As crianças são incentivadas a reaproveitar materiais, estimulando sua habilidade de criatividade e inovação.

Laboratório de Ciências: Este laboratório possui inúmeros recursos para experimentos, pesquisas, construção de brinquedos, observação e análises de insetos (lagarta, casulo, borboleta), temperaturas, diferentes texturas, pesquisas de lugares no mundo e seus costumes, teatro de sombra, miniaturas de países, monumentos nacionais e internacionais, animais e suas características, quadros para construção de palavras, letras, sílabas e suas figuras, dentre outros tantos.

É um laboratório de ciências naturais e humanas e linguísticas. As crianças aprendem a partir de objetivos de aula com muito diálogo e materiais concretos para explorar.

Segundo Cambi (1999, p. 531), o método montessoriano

dá ênfase, em particular, às atividades senso-motoras da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de “exercícios da vida prática” (vestir-se, lavar-se, comer etc.) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais de linguagem, senso cromáticos etc.)

Maria Montessori preconiza que a individualidade, a autonomia, a atividade e liberdade da criança são as bases necessárias para uma aprendizagem sólida, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Montessori também defende uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações de uma educação para a vida.

É importante destacar a diferença de métodos, metodologias, recursos e conceitos de disciplina, sala de aula e docência. A Cuieiras preza pela autonomia, pelo desenvolvimento da infância e das inteligências múltiplas, sem focar na obediência. Há liberdade em aprender. A leitura acontece de forma científica, porém naturalmente dentro dos objetivos propostos para que a intencionalidade aconteça.

As crianças são instigadas, estimuladas e incentivadas à criatividade, à pesquisa, ao diálogo e à interação respeitosa, gerando um ciclo vicioso de bons comportamentos sociais, fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa, tolerante e ouvinte.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A pesquisa se originou através de motivações para encontrar e divulgar escolas inovadoras em Manaus que dialogassem com várias vertentes pedagógicas e que promovessem de fato uma educação baseada no desenvolvimento humano.

As pesquisas se caracterizaram, além das observações na própria escola, descritivas exploratórias, abordagens metodológicas qualitativas de pesquisa bibliográfica. Esta segundo Gil (2010) se caracteriza pela utilização de dados existentes, que já foram analisados e estão baseados em livros e artigos científicos já publicados. Ainda de acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Considera-se a Escola Cuieiras, portanto, um excelente laboratório vivo da educação infantil em Manaus, onde a aprendizagem acontece dentro das fases de desenvolvimento humano, respeitando a infância e seu desenvolvimento cognitivo e emocional. O ensino proporciona autonomia, independência e criatividade em solucionar pequenos problemas do cotidiano, construindo e capacitando habilidades essenciais para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999

GARDNER, H. Prefácio- **Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2017

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estruturas e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia. IN: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália (Brasil), s.d.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.



ESCOLA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: UM CAMINHO ABERTO PARA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Raimundo dos Santos Machado Neto⁶⁴

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado ⁶⁵

neto72machado@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade, Desenvolvimento Humano na Amazônia

RESUMO

O resumo ora apresentado é fruto de uma pesquisa em andamento em uma escola da rede estadual de ensino do município de Borba-AM. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Escola Estadual Cônego Bento José de Souza trabalha a diversidade sociocultural dos estudantes visando a formação de cidadãos críticos e participativos em sociedade. Dessa forma, pretendemos contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade pautada nos pilares do respeito e equidade, com intuito de preservar e manter viva a diversidade sociocultural dos estudantes, traduzindo em ações e mecanismos que contribuam para o processo de construção da cidadania. Esta pesquisa tem caráter qualitativo e como instrumento de pesquisa serão utilizados análise bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturadas que serão analisadas à luz do referencial teórico a serem abordados neste trabalho. Trazemos como hipótese que por meio do processo de interação intercultural torna-se possível edificar uma educação menos excludente, mais dinâmica e libertária capaz de levar o aluno a reconhecer-se como protagonista da sua história, transformador do seu meio, a desenvolver sua capacidade crítica dentro de uma visão ampla, inovadora e participativa.

Palavras-chave: Escola; Diversidade sociocultural; Cidadania.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma vasta pluralidade cultural, oriunda da miscigenação e herança dos povos indígenas, europeus, africanos entre outros que contribuíram para a diversidade da cultura brasileira. Nossa história foi marcada por bravas batalhas, conquistas e herança dos povos que fizeram desse país sua morada trazendo na bagagem hábitos e costumes que contribuíram para nossa diversidade cultural.

Valorizar essa diversidade e compreender sua importância na construção da cidadania, constitui-se numa das mais relevantes funções sociais da escola. Entender esses aspectos e sua conexão com o ambiente escolar sob à luz de práticas pedagógicas é

⁶⁴ Bacharel em Administração (UFAM-2007).

⁶⁵ Doutoranda em Educação (UFAM-2022), Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF-2016), Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI-2013). Especialista em Supervisão Escolar (UCAM-2009). Graduada em Pedagogia (UFAM-2003).



fator imprescindível para uma profunda reflexão sobre o papel da escola como instituição capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e proativos.

Com base nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva analisar como a Escola Estadual Cônego Bento José de Souza trabalha a diversidade sociocultural dos estudantes visando a formação de cidadãos críticos e participativos em sociedade.

Acredita-se que por meio do processo de interação intercultural torna-se possível edificar uma educação menos excludente, mais dinâmica e libertária capaz de levar o aluno a reconhecer-se como protagonista da sua história, transformador do seu meio, a desenvolver sua capacidade crítica dentro de uma visão ampla, inovadora e participativa.

Vale destacar que, a escola precisa possibilitar momentos de reflexão para que os estudantes percebam que as diferenças sociais e culturais existem e sempre existirão, mas estas devem ser constitutivas e que não podem servir de parâmetros para que ele se sinta inferior ou superior diante de aspectos culturais diferentes do seu. Todo esse processo escolar não pode estar dissociado da diversidade sociocultural do indivíduo e de seu meio.

Diante disso, questiona-se como a Escola Cônego Bento José de Souza, trabalha a diversidade sociocultural de seus estudantes visando a formação de cidadãos críticos e participativos em sociedade?

Destarte, a cidadania não é um fenômeno natural, congênito, algo que nasce com as pessoas, ela precisa ser construída, trabalhada e aperfeiçoada e as raízes socioculturais de um povo se constituem como pilar dessa construção, portanto, precisamos valorizá-la e fortalecê-la na dinâmica escolar.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

A escola escolhida como lócus da pesquisa está localizada no município de Borba, interior do Estado do Amazonas. O município de Borba foi a primeira vila criada em território amazonense, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), possui uma área territorial de 44.251,745 Km², está localizado no sudeste do Estado do Amazonas, a 150 km de Manaus, em linha reta, e 215 em via fluvial. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, possui uma população de 34.961 habitantes.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Do contingente populacional está incluído 587 professores que atuam no ensino fundamental na rede pública de ensino. Borba pela sua própria historicidade de mais de 250 anos possui um rico celeiro de diversidades socioculturais, provenientes da grande miscigenação de raças que formou seu povo. Toda essa riqueza cultural constituída por lendas, costumes, línguas, tradições, contos populares e diferentes formas de vidas não pode se perder no tempo e no espaço.

Nos últimos anos, o município de Borba-Am vem passando por um acelerado crescimento populacional e isto tem ocasionado muitos problemas de ordem social, sobretudo com a proliferação da miséria e da violência urbana. A maior parte dessa demanda são jovens de diferentes condições sociais e culturais que se deslocam da zona rural em busca de melhores condições de vida, sem estrutura familiar, sem educação de qualidade, sem acompanhamento dos pais, sem emprego devido à falta de formação e assim ficam à mercê dos riscos e da exclusão social.

Destaca-se que esse projeto de pesquisa tende contribuir por meio da educação, para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, alicerçada na formação de cidadãos críticos, participativos e principalmente conscientes de seus direitos e deveres. Acreditamos que as discussões e proposta de pesquisa aqui fundamentadas servirão de eixo condutor para os primeiros passos desse trabalho que tem como objetivo analisar Como a Escola Cônego Bento Jose de Souza trabalha a diversidade cultural, visando a formação do aluno como um cidadão crítico e participativo na sociedade.

A escola atende a um bairro de classe média baixa, bem como outras comunidades adjacentes provenientes de invasões e habitações desordenadas, sem a devida atenção do poder público, com precárias condições de saneamento básico como rede de distribuição de energia, água, pavimentação, segurança, limpeza pública etc. Em razão disso, grande parte de sua demanda constitui-se de jovens que se encontram em situação de risco social e que assim, precisam de um olhar diferenciado.

Daí a necessidade de a escola desenvolver em seu ambiente uma educação mais libertária, humana e inclusiva.



3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Entendemos que a função basilar da escola é viabilizar o conhecimento científico, contudo, a educação escolar precisa ultrapassar as paredes da escola, ir além da sala de aula, do conteúdo programático e proporcionar espaço adequado a construção do conhecimento. A escola precisa acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, preparando-os para o enfrentamento de situações adversas que serão interpostas em seus caminhos, propiciando-lhe meios para transformar e modificar o mundo a sua volta, numa ação contínua do fazer-se cidadão, para isso se faz necessário educá-los para a liberdade de pensamento, para o senso crítico, para o princípio do contraditório e para isso não há outro caminho que não seja o pleno exercício da cidadania.

No que tange a cidadania os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que,

[...] não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Daí, que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia. Antes, está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica. (BRASIL, 2000, s/p).

Importante destacar que, a cidadania não é um fenômeno natural, congênito, algo que nasce com as pessoas, ela precisa ser construída, trabalhada e aperfeiçoada e as raízes socioculturais de um povo se constituem como pilar dessa construção, portanto, precisamos valorizá-la e fortalecê-la na dinâmica escolar.

Educar é um ato que visa à convivência social e cultural, o pleno e inalienável exercício da cidadania e de consciência política para tomada de decisões que serão determinantes na vida do aluno. A escola é uma instituição cuja base existencial foi construída historicamente em diferentes contextos interculturais por isso não pode prescindir de sua missão de preservar, transmitir e disseminar os aspectos socioculturais de seus escolares. Nesse contexto, a primeira competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que,

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p.7).

Assim, entendemos que a cultura está presente em todos os aspectos da vida em sociedade. Há uma relação intrínseca entre cidadania e diversidade cultural, visto que o exercício de uma pressupõe a existência da outra, isto garantirá a cada indivíduo o direito de viver e expressar livremente os elementos de sua cultura em qualquer circunstância de sua vida social, legitimando sua identidade como pessoa.

Cabe ressaltar que, o foco desse projeto de pesquisa é contribuir através da educação, para edificarmos uma sociedade mais justa e igualitária, alicerçada na formação de cidadãos críticos, participativos e principalmente conscientes de seus direitos e deveres. Acreditamos que as discussões e proposta de pesquisa aqui fundamentadas servirão de eixo condutor para os primeiros passos desse trabalho que tem como objetivo analisar como a Escola Cônego Bento Jose de Souza trabalha a diversidade cultural, visando a formação do aluno como um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Nessa perspectiva, pretendemos contribuir com o ambiente escolar para que haja um novo olhar sobre essa discussão, preservando, integrando e mantendo viva a diversidade sociocultural dos alunos, traduzindo tudo isso em mecanismos que contribuam no processo de construção da cidadania na escola escolhida como lócus dessa pesquisa.

Nesse contexto, essa pesquisa se justifica pela necessidade de ouvir os docentes, suas experiências profissionais e suas práticas pedagógicas na formação cidadã dos estudantes, tornando a escola um espaço para trocas de saberes, costumes, tradições, experiências, administração de conflitos, diálogos entre diferentes culturas, pois é justamente esse processo de interação social com enfoque na diversidade cultural que abrirá caminhos mais dinâmicos para construção da cidadania e do fortalecimento de valores democráticos e humanísticos imprescindíveis para um nível de convivência social mais pacífico, harmônico e com mais igualdade de condições, conforme pondera Morin, (2000, p. 47).

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Somente por meio do pleno exercício da cidadania como condição humana de auto realização é que nossos jovens poderão olhar o mundo com outros olhos, numa perspectiva de alguém que pode ter nas mãos as rédeas de seu destino, livres da marginalização, da exploração e do julgo de uma sociedade que a cada dia se torna mais perversa com os menos favorecidos.

Importante destacar que, as ações propostas nesse trabalho podem se tornar um marco na educação do município de Borba-Am, podendo, inclusive, servir de eixo para outros municípios do nosso Estado, trazendo benefícios que serão de grande relevância para todos, com foco na edificação de uma sociedade mais igualitária, justa e menos excludente.

Diante desse entendimento, vale afirmar que não há educação que não esteja inserida em processos socioculturais mais dinâmicos, bem como na Interculturalidade local, o que implica nesse sentido dizer que a escola não pode se desvincular das diversidades de seu meio, devendo trabalhá-la a fim de estabelecer um ambiente de ensino no qual as pessoas possam se relacionar com mais igualdade e respeito mútuo num perfeito nível de convivência social.

Vale ressaltar que a cidadania não é um fenômeno natural, congênito, algo que nasce com as pessoas, ela precisa ser construída, trabalhada e aperfeiçoada e as raízes socioculturais de um povo se constituem como pilar dessa construção, portanto, precisamos valorizá-la e fortalecê-la na dinâmica escolar. Somente por meio do pleno exercício da cidadania como condição humana de auto realização é que nossos jovens poderão vislumbrar o mundo com um novo olhar, livres da marginalização, da exploração e do julgo de uma sociedade que a cada dia se torna mais perversa com os menos favorecidos.

A cidadania, em aspecto amplo, é o espírito de uma nação, somente um povo atuante na consolidação de seus direitos inalienáveis, na valorização de sua história, de sua cultura é que poderá desfrutar de sua liberdade, de sua soberania e usufruir da prevalência dos seus direitos.



4 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta Pesquisa tem caráter qualitativo e tem como foco investigar como está sendo trabalhada a diversidade sociocultural no processo de formação do estudante como cidadão crítico e participativo. Lembrando que é na escola que se consolidam os primeiros passos para a cidadania, tendo como função social a formação integral do estudante contribuindo para que se torne um cidadão crítico, criativo e participativo nessa sociedade em constante processo de transformação. Duarte (2002, p. 140) considera que “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”.

Para coleta de dados utilizaremos como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas que serão realizadas de forma presencial, pois isto possibilita o encontro do pesquisador com todos os atores envolvidos, de forma que se sintam à vontade para responder aos questionamentos. A escolha por esse instrumento de pesquisa se deu por acharmos mais adequado para o levantamento de informações sob a ótica de quem está inserido no contexto de estudo (DUARTE, 2004).

A pesquisa se constitui em três etapas:

1ª etapa: Análise da legislação educacional vigente que versa sobre diversidade cultural, bem como do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que permitirá traçar um perfil da escola estudada.

2ª etapa: Realização das entrevistas que versarão sobre a prática pedagógica dos professores com ênfase nos aspectos socioculturais e formação cidadã dos estudantes.

3ª etapa: Análise dos dados coletados à luz do referencial teórico dos estudiosos que tratam da temática desse trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse projeto visa a compreensão das especificidades didáticas metodológicas a fim de propiciar condições favoráveis para que os estudantes possam ajustar-se na sociedade mediante a conscientização de seus direitos e deveres como cidadãos. Essa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



pesquisa tende a contribuir com as práticas pedagógicas realizadas na Escola Estadual Cônego Bento José de Souza afim de que esta vá de encontro aos padrões socioculturais de seus escolares, absolvendo sua história e tradições indispensáveis para formação de cidadã dos estudantes.

É oportuno lembrar que desenvolver uma pesquisa acadêmica dessa natureza no interior do Estado do Amazonas é sobretudo valorizar o professor, a comunidade escolar, a Interculturalidade de um povo e principalmente o estudante.

Vale destacar que, a pesquisa está em fase de execução e, espera-se que por meio do processo de interação intercultural torna-se possível edificar uma educação menos excludente, mais dinâmica e libertária capaz de levar o aluno a reconhecer-se como protagonista da sua história, transformador do seu meio, a desenvolver sua capacidade crítica dentro de uma visão ampla, inovadora e participativa.

CONSIDERAÇÕES

É inegável que a escola é o local onde se constrói e se aprimora o exercício da cidadania, é nela que as bases para atuação plena e efetiva na sociedade são adquiridas. Entretanto, a cidadania não pode existir apenas no ideário e no discurso, ela precisa ser vivenciada no dia a dia de todos os atores educacionais. O aluno precisa ser oportunizado não apenas para sua autonomia intelectual no estrito cumprimento de conteúdos programáticos, mas principalmente para que possa desfrutar de uma visão crítica da vida, capaz de formular seus próprios juízos de valores e de ação diante das diferentes circunstâncias sociais, agindo de forma dinâmica e responsável.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 2º enuncia que a educação é dever da família e do Estado e tem como princípio a liberdade e a solidariedade humana visando a formação cidadã do estudante e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A construção da cidadania é consequência de práticas educativas libertárias e democráticas, da vivência do cotidiano, da interação do aluno com seu meio cultural, da troca de ideias, do pensar e do agir. Por meio dessa investida é que a escola poderá traduzir



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



esse direito em realidade, contribuindo para edificação de uma sociedade mais justa e humana, com igualdade de condições e respeito mútuo entre as pessoas. Uma escola que emancipe para vida, conforme destaca Freire (2006, p. 45).

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue.

Assim fica claro nossa dependência e o quanto estamos ligados ao nosso processo de formação social, quanto ele representa para concretizarmos nossa identidade, nossos aspectos ideológicos, nossa visão política, econômica, social, enfim, é ela que abre espaço para produção do nosso templo interior como cidadão digno de respeito e visibilidade na sociedade. Vivemos numa sociedade cruel, perversa e desumana com aqueles que desconhecem seus direitos. Diante disso, a escola deve ser um ambiente interativo onde seja possível trabalhar e efetivar o significado pleno da cidadania, preparando pessoas para a vida, para o contexto social onde estão inseridos. Isto através de práticas democráticas de ensino e de interação social.

Dessa forma, a escola não pode prescindir de abraçar as diferenças socioculturais como um caminho aberto para elevar o aluno à condição plena de cidadão, consciente de seus direitos e deveres na sociedade. A educação escolar para a cidadania só será possível por meio de práticas educativas democráticas, buscando promover valores e organizar um contexto social em que se socializa e se é socializado (LIMA, 2002).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. MEC. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cienciassociais/files/2010/05/Parâmetros>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>. Acesso em: 12 out. 2022.

CANAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. [S.N], n.115, p. 139-154, março/2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4).

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

XX SEINPE



ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIA NO ENSINO: (PRO) POSIÇÕES DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NO CEJA JACIRA CABOCLO

João da Costa Cavalcante Filho⁶⁶

E-mail: joao_c_filho@hotmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento humano na Amazônia

Resumo

Este estudo tem a intenção de compreender o retrato sociológico de uma instituição de ensino: o CEJA Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro. Para isto, utilizou-se das histórias de vida de 03 (três) professores a partir da abordagem baseada nos princípios da sociologia disposicionista dos retratos sociológicos (LAHIRE, 2004), para analisar diversos aspectos da vida, dos itinerários formativos e da vida e trabalho docente. Assim, a base da pesquisa teve dois caminhos epistemológicos: a) Reconhecer a pessoa do professor da EJA em sintonia com temas relevantes de sua subjetividade, como: as origens familiares, a motivação pela docência, o pleno exercício do magistério, e desempenho na educação de jovens e adultos; b) Favorecer as narrativas dos professores como representação da vida e do trabalho docente, do comprometimento pessoal e profissional comprometido com a (trans) formação docente no espaço escolar. Destarte, o retrato produzido ao final da pesquisa permitiu oportunizar a competência do trabalho do professor, tendo a escola como lugar de tensões e possibilidades, de sonho, enfrentamento e mudança diante da total ausência de formação continuada pelos órgãos competentes, para formar assim seus professores entre invenções, retrocessos e conquistas no contexto de ensino do CEJA Jacira Caboclo.

Palavras-chave: Memórias; Narrativas; Formação docente; Ensino; EJA.

INTRODUÇÃO

Esse texto é parte dos estudos realizados na pesquisa para a obtenção do título de mestre em ensino tecnológico (CAVALCANTE FILHO, 2018). Tem como propósito analisar como os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro –, se constituem como profissionais desta modalidade de ensino.

Assim, a partir de uma pesquisa com histórias de vida tivemos a oportunidade de “ouvir” em profundidade os professores que, através de suas narrativas, refletem sobre seus percursos, e passam a perceber seus saberes e experiências, compreendendo a reconstrução do trajeto de forjar-se como profissional docente.

A Pesquisa teve como objetivo principal de compreender os retratos sociológicos

⁶⁶ Professor atuante na Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC-AM), Mestre em Ensino Tecnológico pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus Manaus Centro (IFAM/CMC). Na época da pesquisa (2016-2018) exerceu a função de pedagogo no CEJA Jacira Caboclo, escola de referência na educação de jovens e adultos na cidade de Manaus-Amazonas.



de 3 (três) educadores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro, uma das poucas escolas destinadas ao atendimento da modalidade na cidade de Manaus, Amazonas, tendo como mantenedora a Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC-AM).

A valorização dos aspectos pessoais e profissionais desses educadores da educação de jovens e adultos se ateve aos itinerários formativos do ser, do saber, do saber-fazer para apropriada compreensão de “si” como parte importante da pessoa do professor, reveladas em narrativas em torno do mundo cultural, educativo e do trabalho a partir de suas perspectivas pessoais, profissionais e sociais na vida e trabalho docente na educação de jovens e adultos (EJA).

Memórias em foco: narrativas de professores

As experiências, significações e (trans) formações pelas quais passam nossas vidas, através da valoração de diferentes olhares sobre o passado, nos trazem à memória formas diversas para compreender questões do viver/conviver com a troca, o aprendizado e a tessitura de revelações que, segundo Arfuch (2010, p. 111), pois as narrativas “[...] contam, de diferentes modos, uma história ou experiência de vida”.

As narrativas são parte da vida humana que se aproximam das palavras de Larrosa (2004 apud Carvalho, 2011, p. 91), quando define que “as histórias/narrativas do vivido como construtoras da identidade, na medida em que afirmam, relembram, questionam, revelam os elementos do processo de vida de cada um”.

Nesse sentido, as narrativas representam métodos, estratégias e usos em diversos estudos científicos da parte da Antropologia, História, Teoria Literária, Retórica, Linguística, Semiótica, revelando seu aprendizado em épocas distintas da história humana que, segundo Roland Barthes (1971), crítico literário, relacione a diversidade narrativa do mundo, pois:

[...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou imóvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no filme, na conversa Além disso, sob essas formas quase infinitas, a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades (BATHES, 1971, apud Paulino, 2000, p. 39-40).

Segundo Santos (2001), a memória se relaciona com o processo psicológico humano, pois através dela que o corpo presente manterá relações com o passado da pessoa, de modo que as ocorrências passadas serão pura evocação que serão misturadas com os sentidos do tempo presente para que, assim, possa ser dado novo significado a esse passado sob as formas de lembranças de si, ou em estado inconsciente do indivíduo.

Para o teórico psicossocial Maurice Halbwachs, que realizou pesquisas, nos apresenta a ideia dos “quadros sociais da memória”, que destaca as relações do sujeito com as instituições sociais que, conforme Santos (2001, p. 64).

[...] a memória do indivíduo depende não apenas de si mesmo, porém de seu relacionamento com os vários grupos sociais dos quais participou/participa: família, escola, igreja, classe social, grupo profissional – grupos com os quais conviveu ou que são referência para o indivíduo.

Agostini (2020) menciona Benjamin, estudiosos da relação memória e cultura, que considera esta a base fecunda e propositiva da representação na escala superior do pensamento, desenvolvendo toda potencialidade da cultura na singularidade do ser humano vivendo no contexto social da memória e da experiência.

Segundo Benjamin, citando Prado et al (2018, p. 110):

[...] uma vivência, algo que simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.

Por isso, a memória é seletiva, por excelência, pois guardamos os acontecimentos que, por um motivo ou por outro, tem ou teve significado, sendo que repassamos para o outro os filtros de nossa memória em vivências relacionadas ao indivíduo e à coletividade, contudo sendo o indivíduo quem terá que construir suas narrativas (WORCMAN, 2013).

Segundo Goodson (2020), as histórias de vida, assim como diversas abordagens auto/biográficas e narrativas, são consideradas como aparato teórico-metodológico que confere validade científica na compreensão dos trajetos de indivíduos/grupos sociais, mudando de simples relatos opinativos para fontes de espaço da história de vida.



O trabalho com as abordagens biográficas serve para compreensão de itinerários de formação docente na educação básica. Desse modo, as narrativas de professores se constituem em processos sobre a formação docente que, através de suas reminiscências de sua relação com a leitura, poderá colaborar com suas práticas escolares e melhoria da docência (NÓVOA, 1992 apud FONSECA, 1997, p. 32).

Assim, são múltiplas vozes para compreender a vida de professores. A companhia dessas vozes nos fez apreciar a pessoa do professor em ação, em itinerários da vida que norteiam a formação da vida e trabalho docente, como assim afirmam Nóvoa (2013), Goodson (2020), Souza (2007) entre outros.

Ao expor nossa opção pela pesquisa, abordagem e paradigma baseados nas contribuições da memória, através das contribuições da História de vida, cogitamos ter assumido a proposição de desvelar as possibilidades e tensões de uma experiência formadora, a partir das narrativas de professores da educação de jovens e adultos que atuam na educação de jovens e adultos no CEJA Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro Pedro Silvestre.

Trajetos metodológicos

Esta pesquisa trata-se de um estudo de cunho qualitativo, tendo como objetivo analisar como os/as professores/as da educação de jovens e adultos (EJA), no conhecido Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo, com intuito de compreender os processos que colaboraram para a constituição da subjetividade de professores desta modalidade de ensino, a partir da produção de narrativas de professores, que colaboram com reflexão sobre a vida e trabalho docente.

Participaram da pesquisa três (3) professores do CEJA Jacira Caboclo, sendo dois homens e uma mulher que, gentilmente, se dispuseram em serem os colaboradores deste estudo. Os pontos de análise da entrevista consideraram: a) relatos sobre as origens familiares; b) lembranças dos tempos de escola, do ensino fundamental ao universitário; c) As motivações para ser professor/a e; d) As trajetórias de vida que serviram de pretexto para serem professores na EJA.



Nas entrevistas, através do uso de Roteiro de questões utilizado para nortear as discussões, os docentes puderam dialogar conosco, de modo que ficaram livres para expor suas ideias sobre os valores a partir de seus saberes e experiências adquiridas na prática cotidiana, sendo possível relacionar perspectivas a partir de suas percepções sobre o passado, que serviram para compreender as trajetórias de vida e trabalho docente nessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, 2002).

Ouvir os professores/as: ato necessário

Passamos a apresentar nossos colaboradores em vista de suas trajetórias que revelam suas múltiplas singularidades que constituem sua pessoa de professor/a. Em seus relatos, os docentes mostraram sua humanidade que, embora sejam diferentes suas origens pessoais, tornam-se sujeitos que desvelaram seus percursos, saberes e experiências na vida e no ensino.

Assim, são pessoas que, ao falar no lado da carreira docente, demonstram suas dificuldades de falar de “si”, de suas identidades, de quem realmente são por detrás do ofício de professor/a. Contudo, no decorrer da conversa, os colaboradores da pesquisa se superaram frente ao entrevistador, o gravador e as perguntas da entrevista.

Certamente foi momento em que suas vozes fluíram e fizeram brotar a riqueza de suas vidas, favorecendo nosso trabalho, como pesquisadores, em escutar suas vivências em variados contextos na trajetória profissional, objetivo que nos trouxe ao lugar de trabalho por excelência, a escola, a fim de conhecer a vida e a profissão de cada professor/a (NÓVOA, 1997).

Assim, passamos a apresentação de nossos colaboradores com suas narrativas de vida em contextos pessoais e profissionais. Assim, a pessoa do professor/a permitiu a maior compreensão de quem são pessoas comprometidas com a mudança na educação, a partir das narrativas de Alexandre, José e Graziela.

Alexandre Barbosa é pessoa simpática, com voz grave, postada e vigorosa. Desde o início do nosso convite se mostrou disposto para a entrevista, pois ficara curioso para saber como seria ser entrevistado na escola. Dessa forma, Barbosa é professor de sociologia, bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem 58 anos, com mais de duas décadas na docência, professor do turno noturno



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo, popularmente como “CEJA”.

Entre gestos, olhares e tom de voz que acentua sua descendência de migrante nordestino com trejeitos amazônicos numa conversa com marcada pela seriedade e nostalgia, entre lembranças da família em eventos esporádicos que vingam em flashes memorialísticos.

O professor José Hadad Neto, de 52 anos, leciona filosofia no turno noturno no CEJA, filósofo pela UFAM, desquitado, mas no segundo casamento, orgulha-se da filha “especial”, que o premiou com o primeiro neto. Sua entrevista é marcada pela postura de pessoa modesta, humilde e tímida quando fala sobre si, a família e a profissão docente.

Em nossa entrevista, professor Hadad transpareceu estar extenuado pela longa jornada diária de trabalho. O olhar introspectivo revela ser pessoa de pouca conversa com poucos confidentes na escola, sempre gentil com colegas do turno noturno, sendo sua preocupação sustentar a família com seu trabalho “penoso” de três turnos em escolas, que lhe dá pouco tempo de lazer quando não vai ao sítio em que passa instantes de revigoramento pessoal e familiar.

Nossa última colaboradora da pesquisa é a professora Graziela Guerra, a Grazy, que diz ser assim que gosta de ser chamada. Sorridente, alegre, casada. Sobre não ser mãe diz não ser ressentida por causa disso, sendo docente em dois turnos de escolas do estado e município.

Durante o turno noturno no CEJA, ela ministra aulas de Artes. De modo descontraído, ela nos recebeu na sala de aula para sua entrevista. Destaque para sua voz suave e melodiosa de cantora de ópera, com formação musical. De família carioca, teve que acompanhar os pais quando criança para morar em Manaus devido ao pai, oficial do Exército, ser perseguido por ser defensor da educação popular, tendo como amigo à época o educador Paulo Freire.

Retratos de professores

a) As origens familiares

As narrativas revelaram variados motivos que impulsionaram a migração para Manaus, como na condição de retirantes devido ao período de seca, fome e miséria do



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Nordeste brasileiro, ou fugindo do autoritarismo do período da ditadura civil-militar (1964-1985), ou ainda na condição de refugiado vindo do Líbano devido às sucessivas guerras no Oriente médio.

“[...] Meus pais eram descendentes das primeiras famílias migrantes que saíram do Nordeste brasileiro para vir à Amazônia em busca de trabalho na extração do látex das seringueiras, na região do rio Juruá, no estado do Amazonas, mas migraram, mais uma vez, para livrar-se dos problemas do interior longínquo em direção da capital amazonense: a cidade de Manaus” (Alexandre Barbosa).

“Minhas origens estão ligadas as migrações libanesas, da parte do de meupai, comerciante libanês que chegou à Amazônia no início do século passado, com comércio itinerante feito nos barcos que cruzavam a região, chamados de ‘batelão’, que vendiam roupas, acessórios de cozinha, alimentos dentre outros itens para atendimento das populações ribeirinhas dos rios amazônicos” (José Hadad).

“Depois de ser acusado, julgado e quase condenado por suas ideias ligadas ao educador Paulo Freire, que não condiziam com o militarismo, meu pai foi transferido para a reserva, se refugiando na tranquila Manaus” (Graziela Guerra).

A) Tempos de escola

Os tempos na escola básica foram marcados como tempos de luta para enfrentar preconceitos sociais, a inserção na cultura urbana de Manaus ou ainda a conquista no espaço da escola como lugar de novas descobertas para acessar a universidade.

“Somente pude ir para a escola aos meus dezesseis anos de idade, participando do projeto Mobral, e sofri preconceito por ser analfabeto. Estudei, logo depois, em escolas estaduais da zona oeste da cidade, no bairro da Alvorada” (Alexandre Barbosa).

“Logo depois de instalado em Manaus, estudei na Escola Salesiana do Trabalho ‘São Domingos Sávio’, lugar aprazível que despertou em mim a genuína fé, a espiritualidade e valores evangélicos, ao ponto de pensar em ser sacerdote salesiano” (José Hadad).

“Na capital amazonense, meus pais me matricularam numa escola evangélica que apresentava maiores condições de ensino em comparação com as escolas públicas” (Graziela Guerra).



b) Professor/a, quem és tu?

A construção da identidade do professor perpassa diversas opções que, posteriormente escolhidas, formarão seus percursos de vida, formação e trabalho na docência. Nossos colaboradores narram suas preferências quando da escolha da docência como profissão a seguir vida afora.

“Eu nunca quis ser professor, foi um acidente de percurso porque fiz o favor desubstituir um colega que necessitou se ausentar da escola onde trabalhava, achoque foi puro casuísmo” (Alexandre Barbosa).

“[...] a docência como uma profissão que mais se aproximou do que eu queria exercer como trabalho em minha vida, dom divino, esquecendo por algum tempo de nós para pensar no próximo, pois é isso o magistério” (José Hadad).

“Meu pai foi parceiro de educador Paulo Freire de atividades de educação popular, no Rio de Janeiro. Eles defendiam a educação como instrumento de transformação para a vida e dignidade do povo brasileiro” (Graziela Guerra).

d) Tornar-se professor/a na EJA

Nossos colaboradores narram agora seu encontro pessoal com a educação de jovens e adultos (EJA). Será que estão satisfeitos com a modalidade, com o encontro nas salas de aula com jovens e adultos, e no turno noturno? Quais são as expectativas para o presente e o futuro pessoal e profissional desses educadores/as?

“A EJA é uma modalidade inclusiva que colabora com quem fracasso seja qualquer o motivo, pois a ignorância é que faz com que haja preconceito contra os analfabetos” (Alexandre Barbosa).

“Penso que a EJA possibilita o resgate do alunado que abandonou seus estudos, devido principalmente à inserção de muitos jovens no mercado de trabalho” (José Hadad).

“Sou encantada pela EJA, pois permite que os alunos retomem seus estudos, de forma a ingressar no mercado de trabalho, assim como acessar o nível universitário, pois o CEJA tem a obrigação de colaborar com sucesso do alunado” (Graziela Guerra).

Portanto, as narrativas de Alexandre Barbosa, José Hadad Neto e Graziela Guerra nos trazem algumas reflexões acerca da atuação docente no ensino básico, pois são



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



constitutivas dos meios sociais e dos indivíduos que neles atuam para compreensão da pessoa do professor no desenvolvimento dos afetos, dos processos reflexivos e da colaboração da docência como agente de mudança na sua formação e no ensino escolar.

À guisa de (Não) concluir...

A realização desta investigação visou à compreensão sobre os processos de formação dos professores da educação de jovens e adultos (EJA), de modo que implicou em que aceitássemos o desafio de compreensão do “ser” professor pelo sentido do trabalho pedagógico nas interações entre a modalidade e a vida pessoal e profissional para construção do retrato sociológico de uma instituição: o Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Jacira Caboclo – Anexo Colégio Brasileiro.

Consideramos o protagonismo do professor da EJA, através da ampliação de olhares sobre o trabalho pedagógico, de modo a questionar todo preconceito conferido aos professores da educação de jovens e adultos e, através de suas narrativas que contemplassem a visão sobre a pessoa do professor, houvesse a maior compreensão sobre os processos de formação com a modalidade.

Assim, de modo a verificar a plausibilidade de tais ideias, esta pesquisa optou por analisar as narrativas de três professores da rede estadual de Manaus- Amazonas, que atuam na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, a abordagem da pesquisa que mais se aproximou da abordagem a partir das contribuições de Lahire (2004) por meio da construção dos retratos sociológicos.

Como resultado da pesquisa, entendemos que Alexandre Barbosa, José Hadad Neto e Graziela Guerra, ao longo da construção do seu percurso profissional, se constituíram de novos sentidos para serem pessoas a partir de idiossincrasias que compreendem a vida e o trabalho docente em consonância com o “ser” professor/a na educação de jovens e adultos (EJA).

Destaca-se, portanto, o trabalho de modo relacional desses docentes com jovens, adultos e idosos que formam o alunado do CEJA Jacira Caboclo, revelando um processo de formação permanente que alcança mais do que uma perspectiva técnica de formação, posto que o formar, aqui, revelou-se completo, envolvendo os professores em contínuo processo de (trans) formação de “si”, da sua prática e da própria EJA.

Nesse sentido, tivemos a necessidade de “ouvir” os relatos docentes para compreender uma parte interior do ofício de professor, na tentativa de recuperar a maior



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



riqueza que os professores possuem: a esperança, a alegria e a paixão de ensinar enquanto prática ainda possível de reconstruir “retratos quebrados” na educação, de modo especial, na educação de jovens e adultos (ARROYO, 2013).

Referências

- AGOSTINI, N. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire & Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, R. A experiência de educação física no PEJA: sinalizando pistas para formação de professores na modalidade (EJA) e no elemento curricular (EF). In: CARVALHO, R. **Educação física escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011.
- CAVALCANTE FILHO, J. **Narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos**: retrato do CEJA Jacira Caboclo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.
- FONSECA, S. **Ser professor no Brasil**. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- GOODSON, I. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Petrópolis: Vozes: 2020.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2013.
- OLIVEIRA, V. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- PAULINO, G. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo horizonte: Autêntica, 2000.
- PRADO, G. As coordenadoras pedagógicas e a formação continuada: percursos singulares a favor da aprendizagem de todos. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, V. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- SANTOS, S. Memórias, histórias de vida, imagens. In: ALVES, Nilda. **Espaços e imagens na escola**. São Paulo: DP&A editora, 2001.
- SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- WORCMAN, K. História oral, história de vida e transformação. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria (Orgs.). **Depois da utopia**: história oral em seu tempo. São Paulo: Letra e voz/Fapesp, 2013.



ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS DE UM MOMENTO HISTÓRICO COM A PANDEMIA DA COVID 19, NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO AMAZONAS (BRASIL)

Tereza de Jesus Pires Carvalho⁶⁷

Dalvina Teixeira Rolim⁶⁸

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas⁶⁹

E-mail: terezajpc@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma comunidade do Distrito Quilombola do Rio Andirá em Barreirinha-AM, por meio do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, ao abrigo da Universidade Federal do Amazonas - PPGE/UFAM – conta com o apoio e incentivo da CAPES, e tem o objetivo de retratar as vivências e percepções de estudantes e professores no momento em que o mundo foi surpreendido com a crise pandêmica internacional da Covid 19. Para além do que estávamos vivenciando, ninguém sabia a proporção do que estava por vir. Foi algo que marcou historicamente nossas vidas e uma experiência que eternizará os conflitos e perdas causados pela crise sanitária do corona-vírus. Conforme o texto da UNESCO, “a pandemia serviu apenas para provar nossa fragilidade e nossa interconectividade”. A Educação, enquanto evento que corresponde nossas perspectivas sociais, esteve ameaçada diante da propagação desse fenômeno atípico que revolucionou a história da humanidade. Nesse contexto, os sistemas de ensino se reorganizaram para que a educação não sofresse maiores prejuízos e pudesse dar continuidade as suas atividades educacionais por meio do Ensino Remoto, enquanto alternativa de ensino, aderindo o distanciamento social, uso de máscaras e álcool em gel, como medidas protetivas protocoladas pela Secretaria de Vigilância e Saúde - SVS, nesse momento crítico para as populações.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Narrativas, Educação, COVID 19.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento do Corona vírus, ocasionando a crise internacional da Covid 19, o mundo todo passou por uma mudança radical em todos os seguimentos das sociedades. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação – (CNE), se organizou para que a educação não estagnasse e que os processos educativos de anos anteriores não se perdessem por conta de todo o caos causado pela crise pandêmica do corona vírus, e por

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-terezajpc@gmail.com ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8008335X>

⁶⁸ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-dalvinarolim13@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7512-3177>

⁶⁹ Professora titular da Universidade Federal do Amazonas, Professora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9048283421149753> ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712> E- mail: suelyanm@ufam.edu.br

Este artigo resulta de pesquisas desenvolvidas no PPGE -UFAM, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



consequência tivemos obrigatoriamente que manter distanciamento social, além de cumprir outras medidas protocolares estabelecidas pela Secretaria de Vigilância Sanitária – SVS.

Por meio do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas no ano de 2020, foi possível compreender a relevância das aulas remotas e do uso das plataformas digitais para realização das aulas em tempo real no conforto de nossos lares, em nossas cidades, aulas que aconteceriam no modelo presencial e em tempo integral, precisaram ser adaptadas para o ensino remoto e se cumprirem as determinações da proposta do curso, ainda que sob as ameaças da pandemia e do caos que se instaurou também por conta do atual desgoverno político.

Portanto, o Ministério da Educação – (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação – (CNE) “que afirma que as escolas públicas e particulares do País podem oferecer ensino remoto enquanto durar a pandemia”. O texto menciona também que todos os recursos de tecnologia sejam utilizados no ensino, inclusive as redes sociais como o Whatsapp, Facebook, Instagram, para orientar os estudos, pesquisas e projetos.

A coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação se organizou com toda a equipe, desde a secretaria, equipe técnica e a equipe pedagógica oferecendo total suporte para a realização das aulas síncronas e assíncronas no Estado, mesmo fragilizada perante as perdas causadas pelo corona vírus de seus colegas de profissão, familiares e amigos possibilitando dessa forma o desenvolvimento de pesquisas científica utilizando a pesquisa bibliográfica pelas atuais condições. Se estendendo em outras regiões do Brasil onde haviam estudantes ligados ao referido Programa, e ampliando mais ainda com a oferta de cursos complementares em outros países, no sentido de salvaguardar a vida e manter a integridade física de todos, em um momento atípico como esse que surpreendeu o mundo com uma pandemia.

É do conhecimento de todos, que às aulas remotas surgiram como uma alternativa para que a educação não sofresse maiores prejuízos durante o período da pandemia COVID-19. Para os estudantes acompanharem as aulas nos centros urbanos, precisariam então dispor de computador, notebook, celular e um bom pacote de internet, o uso apenas de dados móveis não foi considerado suficiente para utilizar plataformas digitais em tempo hábil.



Toda essa organização do Conselho Nacional de Educação junto ao MEC, nos proporcionou avançar na pesquisa científica e perceber quão difícil foi em outros espaços, realidades amazônicas geograficamente distantes dos grandes centros urbanos, o acesso aos processos de ensino e aprendizagem., uma vez que essas áreas não são contempladas para o uso de tecnologias de acesso à internet. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de retratar as vivências e percepções de estudantes e professores no momento em que o mundo foi surpreendido com a crise pandêmica internacional da COVID 19. Trouxemos no corpo do texto depoimentos de professores de diferentes modalidades da educação, até chegarmos aos professores da escola quilombola alvo da pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1993, p. 244):

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Ainda segundo a autora [...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados [...] que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis, onde considera a existência da relação dinâmica do fenômeno com a realidade, caracterizada pelo método descritivo onde tudo o que será observado servirá de insumos para registros futuros. (MINAYO, 1995, p.21-22)

A coleta dos dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002, p.44-45) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]”. As entrevistas realizadas com professores (as) ocorreram de forma virtual via aplicativo de Whatsapp, por conta do momento pandêmico, respeitando os protocolos de segurança e saúde.



ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA DE ENSINO NO MOMENTO PANDÊMICO

Segundo a redação do texto da UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, agência que acompanha o desenvolvimento da educação e tem o objetivo de garantir a paz por meio da interação intelectual entre as nações, destaca que:

Nossa humanidade e o planeta terra estão ameaçados. A pandemia serviu apenas para provar nossa fragilidade e nossa interconectividade. Agora são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o rumo e reimaginar nossos futuros. [...] a educação desempenha um papel vital para enfrentar esses desafios assustadores. No entanto, assim como a pandemia da COVID-19 demonstrou, a educação é frágil, pois no auge da crise sanitária, 1,6 bilhão de estudantes foram afetados com o fechamento de escolas em todo o mundo. [...] a humanidade possui apenas um planeta; entretanto, ela não compartilha bem seus recursos, nem os utiliza de forma sustentável. Existe desigualdades inaceitáveis entre as diferentes regiões do mundo. Estamos longe de alcançar a igualdade de gênero para mulheres e meninas. Apesar da capacidade tecnológica de nos conectar, ainda perduram grandes exclusões digitais, principalmente na África. Existem amplas assimetrias de poder na capacidade das pessoas de acessar e criar o conhecimento. (UNESCO, 2022, p.07- 09).

O Ensino remoto se configurou como alternativa de ensino e aprendizagem para atender as necessidades do sistema educacional, e corresponder as reais expectativas das sociedades no que tange a redação do texto constitucional que versa “educação direito de todos”. Nessa conjuntura, conseqüentemente ativaram-se outros seguimentos fomentando a economia proporcionando a inclusão de pessoas nos mais diversos espaços.

Conforme o CETAM, (2021):

Com o impacto ocasionado pela pandemia da COVID 19 aos sistemas público e privado de ensino, sobretudo com a impossibilidade de retorno às aulas presenciais, o ensino remoto evidenciou-se como paradigma educacional a fim de garantir o direito de todos a educação básica, profissional e superior e, assim, responder as necessidades formativas dos estudantes gerando inclusão, empregabilidade, renda e ativando a economia (CETAM, 2021, p. 06).

Todo esse despertar para o uso das tecnologias, evidencia que sua utilidade sempre foi de suma importância para construção do ensino aprendizagem e que estas sempre estiveram como elemento essencial atrelado à essa prática, desde o uso do quadro negro



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



e giz até a nova era do quadro branco e pincel, bem como do livro impresso ao recurso digital. A utilização de smartphones, tablets, notebooks e computadores, tornou-se indispensável nesse contexto. A priori, o Ensino Remoto foi organizado para suprir as necessidades educacionais.

O Ensino remoto implantado pelas unidades de ensino do país para minimizar os impactos da pandemia da Covid-19 na educação, foi estruturado inicialmente, pela Medida Provisória nº 934/20 emitida pelo Governo Federal, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo de 2020 na educação Básica e Superior. No Art. 1 especifica-se que os sistemas de ensino ficam dispensados da obrigatoriedade de observância de dias letivos, mas com cumprimento de carga horária mínima anual de efetivo de trabalho escolar alterando as normas estabelecidas no Art. 31 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96.

O decreto acima foi modificado no projeto Lei Nº 22/20, que deu origem à Lei Nº 14040/20 de 18.08.20. A citada Lei no Art. 02, estabelece que “ compete aos sistemas de ensino reorganizar as ofertas educativas por meio do ensino remoto num contexto emergencial, observando as Diretrizes Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no cumprimento da carga anual mínima, observando os direitos de aprendizagem, sem prejuízo da qualidade do ensino aprendido.”. (CETAM, 2021, P. 09).

Toda essa situação, nos fez recordar uma época que ficou proibido a utilização do celular em sala de aula por diversos fatores que influenciavam o estudante a desenvolver má conduta, ocorre que com o surgimento da crise sanitária que nos obrigou a aderir o distanciamento social como medida protocolar, o aparelho celular foi de extrema relevância para manter a comunicação uns com os outros e para o sistema de ensino dar prosseguimento aos processos educativos. Sobre este prisma, Garcia et. al. 2018 discorrem: “Desde os tempos mais remotos, a educação serve-se das tecnologias para mediar os seus processos de ensino e aprendizagem.”

“das mais tradicionais lousa e giz – e das linguagens mais simples (fala do professor e leitura de livros) às novas tecnologias (internet, televisão digital) e linguagens híbridas, que mesclam recursos que atendem aos mais diferentes estilos de aprendizagem” (GARCIA et. al. 2018, p. 02).

Nesse novo contexto, o papel do professor tornou-se indispensável como mediador desse processo e arquiteto pedagógico do atual cenário, para que os atores que partilham educação em espaço virtual, pudessem garantir a continuidade de seus saberes/fazeres como direito social. Visto que as tecnologias avançadas e internet de qualidade serão mais que uma necessidade, no que tange preparar a sociedade o enfrentamento de situações desse nível.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Porém, nesse novo cenário o professor assume uma postura polivalente, indispensável no contexto do ensino remoto, o qual objetiva garantir o acesso ao processo de ensino e aprendizagem em tempo real por meio de ambientes virtuais e plataformas seguras, ofertando aulas síncronas e assíncronas promovendo a inclusão dos estudantes, para proporcionar educação de qualidade. Nesse sentido, discorre o CETAM, 2021.

O ensino remoto ou ensino não presencial, é uma mediação pedagógica dos conteúdos curriculares de um curso, componente curricular ou unidades de estudos por meio de tecnologias síncronas e assíncronas, fazendo com que os conhecimentos cheguem até os estudantes. Essa organização do ensino utilizando recursos tecnológicos que favoreçam alternativas metodológicas não presenciais e possibilita o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, favorece o engajamento dos estudantes em torno de objetos de conhecimento, promovendo o alcance dos resultados na formação profissional (CETAM, 2021, p. 07).

Ocorre que há diferentes modalidades de Educação, diferentes atores, bem como diferentes áreas de difícil acesso geográfico e de acesso à internet, (as conhecidas terras quilombolas alvo da pesquisa também sofreram esse impacto) fato que suscitou uma problemática para consolidar o processo de ensino e aprendizagem com inexistência de internet, foi necessário utilizar o rádio como recurso para este fim, e contar com o trabalho dobrado dos professores.

No período da pandemia da Covid-19, durante o enfrentamento da crise sanitária, os quilombolas do rio Andirá se isolaram mais intensamente, na intenção de resguardar sua integridade física da contaminação do corona-vírus. Conforme narrativa de D. Maria Amélia, quilombola e articuladora das comunidades de quilombo: relata que eles montaram uma barreira na entrada do rio que dá acesso às comunidades na qual estes se revezavam para evitar o contato e conseqüentemente o contágio por meio de outras pessoas. (CARVALHO et. al, 2022, p.09)

Foram diversos os desafios enfrentados por professores e estudantes e suas famílias também, para consolidar o ensino. Muitas famílias se isolaram rigorosamente por não querer estar colocando em risco a vida dos seus e os proibiam qualquer contato além do convívio familiar, fato este, que em alguns casos se caracterizou um ponto negativo para as interações em processos educativos. Então discorrem Secundino e Santos:

Os problemas de adaptação quanto a uma nova maneira de ensinar e aprender, causaram um grande aumento nos casos de estresse e ansiedade, somados ao



fato do confinamento imposto para conter a disseminação, a taxa de desemprego e a crise financeira. Além desses fatores, outro ainda merece uma atenção mais especial, a dificuldade que alguns alunos, oriundos de famílias em situações precárias, tiveram e continuam tendo para conseguir acesso a internet. (SECUNDINO; SANTOS, 2022, p. 03)

Diversas famílias deixaram de receber ou devolver os materiais didáticos (apostilas ou cadernos de atividades de ensino e aprendizagem), diante disso, conseqüentemente o aprendizado ficou comprometido.

VISÃO DOS PROFESSORES: NARRATIVAS CONTEXTUALIZADAS PELAS VIVÊNCIAS POR MEIO DO ENSINO REMOTO

Conforme descreve o relatório da UNESCO em seu capítulo 05 sobre o trabalho transformador dos professores, com o intuito de reformular o ensino como uma profissão colaborativa, está disposto que:

“Os professores tem um papel importante a desempenhar na personalização da aprendizagem para que seja autêntica e relevante. Eles precisam de liberdade, preparação adequada, recursos instrucionais e suporte para adaptar, construir elaborar e criar as melhores oportunidades de aprendizagens para seus estudantes. (UNESCO, 2022, p. 91).

Como se trata de um novo formato, utilizando as tecnologias, visto que os professores não tiveram cursos preparatórios específicos para o enfrentamento desse momento, não tinha como ser diferente e as dificuldades e mazelas foram evidenciadas em decorrência dos procedimentos. Além do que, algumas regiões do Brasil não possuem internet de qualidade, seja por questões geográficas ou pelo alcance de políticas públicas voltadas para esse fim. Como enfatiza Freire, 1996, p. 17” Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção”

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática [...] (FREIRE, 1996, p. 33).

Foi diante desse cenário que professores tiveram o árduo dever de se reinventarem para cumprirem a missão histórica de professar seus saberes no momento em que o mundo todo enfrentava uma crise pandêmica. Portanto, Nóvoa, 2009 enfatiza:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na aparição das aprendizagens, mas também na construção do processo de inclusão que respondam aos desafios das diversidades e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p.04).

De acordo com depoimentos de professores que vivenciaram toda essa situação desde de março de 2020 quando iniciou a pandemia, a internet foi a grande vilã, causando momentos de frustração e desespero por conta de seus planejamentos pedagógicos, como relatam aqui os profissionais da educação.

Foi uma experiência desafiadora para mim. Pois eu nunca tinha trabalhado com aulas remotas. As dificuldades que mais enfrentamos foi o sinal da internet, tanto para mim como para os estudantes, dessa forma eu não conseguia interagir 100% com eles. E eles ficavam com a aprendizagem fragmentada. Outro ponto negativo, era que a maioria das famílias não tinham acesso ao aparelho celular e quando tinham o celular não tinham condições de por crédito constantemente para assistir às aulas. A ferramenta que eu usei foi WhatsApp. (Professora “A,” 2021, Parintins).

Assim como acontece nas aulas presenciais, o professor no formato remoto se organiza, produz seu planejamento de forma técnica e pedagógica para exercício profissional de suas aulas. Ocorre que neste contexto há diversos fatores que interferem na realização do seu trabalho, mesmo ele estando no conforto de seu lar ou em uma sala reservada para esse evento.

O planejamento da aula requer em especial atenção dos docentes, pois o mesmo tem uma função de destaque no ensino remoto. Não se trata exclusivamente, de um documento. Mas de sequências didáticas com o detalhamento das trilhas de aprendizagens, aplicação de tecnologias educativas, estratégias de aprendizagem e avaliação no processo (CETAM, 2021, p. 06).

Então, como discorre a professora “A”, “A realidade socio econômica em geral dos alunos não lhes dá condições de utilizar plataformas como o meet, zoom, Skype” quando havia falha na internet, prejudicava todo o conjunto, ou seja, professor e estudantes sofriam prejuízos, o professor por ser impossibilitado de socializar os conteúdos e o aluno por perder o aprendizado como um todo.

A condição financeira do estudante, é outro fator determinante e sobre este prisma muito foi discutido durante o período, inclusive uma escola da rede estadual abriu a campanha “adote um aluno” no qual cada professor se propunha a colaborar com os custos de internet dos mais necessitados. Freire, 1996, p. 51, discorre: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Na escola que leciono foi criado o Projeto “adote um aluno” – para os mais carentes dávamos créditos de internet, tirávamos dinheiro do nosso bolso. Relata Professora A, 2021, Parintins.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nesse novo momento, precisamos estar conscientes para além de questões objetivas na vida dos educandos, se faz necessário um novo olhar sobre as questões subjetivas que os envolve, refletir sobre o uso das tecnologias a nosso favor e compreender que isso é mais presente na vida dos estudantes. Nesse sentido Freire, 1996, p. 56, afirma: “Ensinar exige tomada consciente de decisões”, não podemos esquecer que não temos uma sala homogênea e que existem aqueles que ainda estão distantes dessa realidade ou são limitados apenas às plataformas de interação social. A chave da questão está em ter bom senso na hora de escolher a ferramenta digital para ministrar aula no ensino remoto, pensar na inclusão de todos.

Os novos recursos educacionais, as tecnologias são uma realidade e como educadores que tem a intenção de levar um ensino transformador, dinâmico e que faça o aluno um protagonista, devemos estar abertos ao novo, nos transformar primeiro e depois levar essa transformação a diante. É claro que devemos nos apropriar e fazer uso consciente e unir várias ferramentas à nossa didática, à nossa prática docente. (Professora B”, 2021).

Não podemos negar que a utilização das tecnologias foi indispensável nesse contexto, e serão essenciais em processos educativos futuros, bem como para harmonizar o desenvolvimento da vida humana em sociedade. A partir dessa necessidade enfatizada nas narrativas dos profissionais de educação, se destaca maior investimento das Instituições de Ensino ofertarem cursos de formação de professores voltados para contemplar essa realidade.

REFLEXOS DA PANDEMIA DA COVID-19 EM CONTEXTO DA ESCOLA QUILOMBOLA DO RIO ANDIRÁ

Em contexto quilombola, os profissionais da educação utilizaram outros recursos tecnológicos para aderir o Ensino Remoto. Se trata de uma região distante geograficamente, habitada por descendentes de negros, remanescentes de quilombos, que se constituíram e desfrutaram da vastidão da floresta amazônica e das águas negras do rio Andirá. Um povo marcado pela escravidão do período colonial, os quilombolas enquanto sujeitos históricos, também são grandes artesões e vivem da agricultura e da pesca para subsistência, incansavelmente resistem a toda negação, preconceito, racismo e opressão,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



vivem suas lutas pelo reconhecimento identitário e pelo direito territorial, almejando conquistar seu espaço na sociedade, também por meio da educação. É sobre essas questões, que decidimos fazer pesquisa científica neste espaço para contribuir com a população quilombola no sentido de representá-los teoricamente, de certa forma ser sua voz e trazer seus anseios.

Esta região também não dispõe de conexão de internet para suprir as demandas escolares dos estudantes na realidade de vivências, por esta razão as aulas da comunidade quilombola aconteceram por meio das ondas do rádio e por meio de apostilas produzidas pelos professores sob orientação da SEMED do município de Barreirinha.

[...] seis meses (06) após a paralização da atividades escolares por conta da pandemia o sistema de ensino se organizou para evitar maiores prejuízos na educação e possibilitou dar continuidade às aulas por meio de um programa na “Rádio Ariramba de Barreirinha” criado pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação no meio de julho do ano de 2020, o “Aprendendo em casa pelas ondas do rádio”, coordenado e apresentado por professores da rede básica de ensino, para atender estudantes do 1º ao 5º ano do ciclo, e também por meio de apostilas planejadas, elaboradas e impressas pela SEMED, órgão educacional do Município, que se deslocava com uma equipe de profissionais até às escolas do Distrito Quilombola, os quais eram entregues pelos professores na casa de cada estudante da referida comunidade. (CARVALHO et.al. 2022, p. 11).

As diversas formas de realizar processos educativos constrói a identidade profissional do professor. A partir do momento que este sai da sua zona de conforto e busca produzir conhecimento desafiando-se, e desafiando a própria natureza, é porque ele acredita no potencial do estudante, por isso cumpre sua missão social. Professores do Distrito Quilombola do Rio Andirá, se dedicaram e se reinventaram na labuta do trabalho pedagógico escolar, intencionando fazer a inclusão de todos diante do atual cenário pandêmico. Assim colhemos narrativas de professores da escola quilombola:

[...] houve sim as reduções de participação dos pais e dos alunos, como eram aulas remotas eles deixaram muito a desejar, de buscar e fazer as atividades que a gente 3/5 dava. Então assim, muitas vezes nós tirávamos dinheiro do nosso bolso para fazer visitas nas cabeceiras onde os alunos moram, era preciso nós irmos até eles, né. Fazíamos esforços para comprar gasolina para ir de rabeta pegando chuva, pegando sol e muitas vezes a gente não tinha sucesso porque o aluno não estava lá com a família, já



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



tinha mudado para outra comunidade. Então eu via assim que não tinha muito compromisso da parte de alguns pais e findou o ano e muitos alunos não entregaram as apostilas, e como o sistema tinha que não podia reprovar, e teve que aprovar esses alunos por conta da pandemia, né. Então vejo que esse ano não está sendo diferente. (Professor Q, em entrevista 2020).

Diante de todas as intempéries, quando amamos o que fazemos, assumimos uma postura responsável e condizente com a situação, mesmo que de forma desfavorável, descontextualizando a própria vida do profissional que tem intencionalidade de ensinar o que aprendeu, e fazer dessa ação, sua prática construtiva em qualquer espaço. Nessa assertiva, Freire, 1996, p. 50 postula: “Ensinar exige comprometimento”

“A principal dificuldade que eu encontrei foi em relação à comunicação, porque assim né, o sinal de celular não pega na comunidade, e eu acabei me mudando para lá, arrumei casa na comunidade, mas com a pandemia os alunos não podiam sair de casa para ir para a escola. Com o tempo fomos adaptando, e eu comecei a dar aula em casa para grupos seletos de alunos, fazendo rodizio mesmo, mas com máscara e álcool tudo certinho. As distâncias também pra ir até as casas dos alunos, porque era uma comunidade de terra firme, quando secava tinha muito chão pra caminhar, e nas cheias a gente tinha que pegar barco”. (Professora Q, entrevista 2020).

Pudemos perceber que o posicionamento dos professores quilombolas em todas as instâncias em defesa da educação, foi exemplar, uma vez que não mediram esforços para concretizar a prática pedagógica no fazer profissional. É o professor cumprindo seu ideário de aspirações no exercício do magistério. Sobre isso Freire, 1996 destaca:

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes, como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos, as velas e a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam e se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 12).

Comprendemos, no entanto que há outras questões que interferiram no desempenho das atividades, tanto relacionadas ao Sistema de Ensino Educacional, quanto do próprio Sistema Governamental, quando por exemplo, se recusa em investir generosamente na Educação como um todo, principalmente na formação e valorização profissional. Por outro lado, criar políticas públicas que contemplem os espaços amazônicos, oferecendo o necessário para o acesso á educação de qualidade.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento atípico da pandemia da COVID-19, ficou registrado como um fato doloroso, conflituoso, de perdas e de grandes revelações principalmente na Educação, quando a UNESCO discorre sobre a sua fragilidade, de não estarmos preparados para vivenciar esse tipo de crise nos processos de Ensino e Aprendizagem. O primeiro impacto foi assustador, a ideia era de que tudo que tinha sido construído ao longo de anos, estava perdido, porém, os protagonistas deste cenário, se organizaram e cumpriram seu papel para evitar um quadro de retrocessos na educação do Brasil.

Num ato de resistência e compromisso social com a educação dos estudantes, a classe do professorado fez valer o juramento da carreira profissional, infelizmente perdemos muitos desses heróis que estavam na linha de frente da pandemia, lutando pela educação do futuro. A eles toda a nossa reverência pelo ato de coragem e determinação pela luta no momento em que o país enfrentava duas graves crises: uma com a pandemia e a outra com as atrocidades do atual governo contra a Educação. Foi realmente desafiador, houveram falhas sim, mas hoje nos possibilita dar continuidade visando superar estratégias que naquele momento foram imprescindíveis, sem poder contar com o apoio das políticas públicas governamentais que não acreditavam no potencial dos professores. Mas o Ensino Remoto foi de grande relevância nesse contexto.

Todos cumpriram seu papel de professor seus saberes em ambientes virtuais e ambientes reais, muitos foram além da arte de ensinar, mas também de se deixar tocar pela dificuldade do outro, praticando empatia e amor ao próximo no exercício profissional, se dispuseram a pôr em prática a Pedagogia humanizadora dentro de uma sociedade fragilizada física, moral e mentalmente. “Paulo Freire, vive”.

Com o avanço desta, traremos outros dados para complementar a discussão que envolve a pesquisa científica em curso.

Agradecimentos:

A CAPES/FAPEAM/CNPQ/UFAM – PPGE, a Comunidade Quilombola, professores e estudantes e a todos os colaboradores da pesquisa e a minha orientadora da pesquisa Suely Mascarenhas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERÊNCIAS

CARVALHO, et. al. **Prática Pedagógica em uma Comunidade Quilombola: Barreirinha Amazonas – Brasil (2021-2022)**. Portugal: CONGRESSO DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** 25ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, et. al. **GAMIFICAÇÃO, QR CODE E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR HÍBRIDO: UM RECURSO E DUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**. [S. l]: CIETEnPED, 2018.

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

Guia Metodológico para o Ensino Remoto. Centro de Educação Tecnológica do Amazonas. Escola de Educação Profissional a Distância CETAM EAD. Manaus - Amazonas. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecilia de S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 9 n (3): p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3> Acesso em: 05/11/2021.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO Boadila del Monte Fundación SM, 2022.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos. **A Escolarização e a Educação Inclusiva Durante a Pandemia no Amazonas**. [s.l]: Research, Society and Development, 2022.

XX SEINPE



ENSINO COM PESQUISA E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO CAMPO AMAZÔNICO

Heloísa da Silva Borges.⁷⁰

Adketlen Queiroz Pinto.⁷¹

E-mail: heloborges@ufam.edu.br / adketlen_queiroz@hotmail.com

GT 02: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Resumo

O texto é fruto das inquietações, ao longo da disciplina *Formação e práxis do educador: possibilidades, tensões e contradições*, pesquisa de doutorado em andamento, atuação em cursos de formação de professores, observando, ouvindo e acompanhando a atuação de professores(as). O texto teve como objetivo geral analisar como se materializa os processos metodológicos do Ensino com Pesquisa articulado a Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação de professores(as) do campo com vistas ao entendimento das contribuições, desafios e limitações no processo formativo do(a) professor(a). Apoiou-se no procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica, pautando-se no método do materialismo histórico dialético. Durante o processo de apropriação dos conceitos, apresentados fomos nos dando conta da responsabilidade e da relevância que é discutir e estudar o Ensino com Pesquisa e da pedagogia histórico-crítica na formação de professores(as) do campo, especificamente por oportunizar os estudantes e professores em formação continuada a vivenciarem práticas educativas embasadas em situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade.

Palavras-chaves: Ensino com pesquisa, pedagogia histórico-crítica, formação de professores, educação do campo.

1. Introdução

O texto é fruto das inquietações, ao longo da disciplina *Formação e práxis do educador: possibilidades, tensões e contradições*, da caminhada profissional, atuando em cursos de formação de professores, observando, ouvindo e acompanhando a atuação de outros docentes, objetiva-se neste artigo, pensar o ensino com pesquisa articulado a pedagogia histórico-crítica enquanto uma das possibilidades de formação de professores com vista a auxiliar na construção de um professor que atenda o atual modelo de sociedade na qual estamos inseridos, distante de uma formação pautada na racionalidade

⁷⁰ Professora Doutora do Departamento de Administração e Planejamento, da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Coordenadora Institucional do PARFOR/UFAM. E-mail: heloborges@ufam.edu.br ID Lattes: 9429409939324333. <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>.

⁷¹ Professora da secretaria municipal de educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), E-mail: adketlen_queiroz@hotmail.com. ID Lattes: 2186095611183160. <https://orcid.org/0000-0002-9934-2080>.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



técnica, também conhecida como uma formação pautada na epistemologia positivista da prática (DINIZ-PEREIRA, 2014). E se aproximando de um perfil formativo do professor/pesquisador.

A pretensão deste texto é de se lançar o olhar sobre um novo perfil de professor e sobre a formação que se faz necessária, hoje, pensando por uma inserção no contexto histórico e social que a envolve. Este estudo é sustentado por meio de pesquisas bibliográficas, que nos permitem direcionar as discussões, tendo como referências principais: Caldart (2012), Demo (2000), Gasparin (2007), Ghedin (2010), Moraes, Galiazzi e Ramos (2002), Taffarel (2012) entre outros.

A partir das leituras dos teóricos é possível reconhecer que o Ensino com Pesquisa, contribui de modo significativo para um aprendizado, valorização e criação de uma nova cultura na produção de conhecimentos na formação e práxis de professor(a) capaz de conduzir os estudantes na construção de novos conhecimentos e modificar significativamente a sociedade, por proporcionar a superação de uma racionalidade técnica, para que os futuros professores (as) sejam capazes de inovar nas práticas de produção de conhecimento, muitas vezes instrumentalizadas e hierarquizadas que excluem e desvalorizam os sujeitos e saberes.

Nessa perspectiva, a formação dos(as) professores(as) no contexto amazônico precisa assumir uma concepção de luta, para o enfrentamento da realidade concreta que se passa no espaço da escolas, especialmente quando o que se defende é uma formação dos(as) professores(as) protagonistas de um novo modo na produção de conhecimentos que despertem o senso crítico, frente aos perversos mecanismos utilizados pelo sistema econômico vigente que aceleram as desigualdades sociais, inclusive por meio da educação.

Nesse sentido, destacamos a importância de refletir, apresentando elementos cruciais para pensarmos no Ensino com Pesquisa articulado a pedagogia histórico-crítica na Formação contínua de Professores(as) do contexto amazônico, por serem metodologias que buscam formar profissionais para atender os desafios educacionais presentes na realidade do contexto amazônico.



2. Objetivo:

- Analisar como se materializa os processos metodológicos do Ensino com Pesquisa articulado a Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação de professores(as) do campo com vistas ao entendimento das contribuições, desafios e limitações no processo formativo do(a) professor(a).

3. Metodologia

O texto norteia-se a partir do movimento dialético. O método dialético fundamentado no materialismo histórico, visa uma investigação à luz da realidade, na qual esta não é estática, mas dinâmica que se encontra em constante transformação.

Neste sentido, o movimento proporcionado pelo método nos permite conhecer a realidade, analisar em termos abstratos as contradições e as relações entre as partes e o todo, no que se refere a formação contínua de professores(as) do campo articulada a Pedagogia Histórico-crítica e Ensino com Pesquisa. A esse respeito, Gil (2008, p.32) afirma que:

A dialética fornece bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.

Neste sentido, a dialética materialista histórica representa uma concepção de mundo, permitindo ao pesquisador(a) “[...] uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1997, p. 73).

Nesta perspectiva, Frigotto (1997) apresenta que a postura, ou concepção do Materialismo-Histórico Dialético é a práxis, que significa romper com investigação de forma linear ahistórica e da lógica harmônica. E que apresenta categorias analíticas na sociedade, como instrumento para a compreensão, relacionando a sociedade como uma dinâmica social, onde por sua vez, objetiva a luta de classes como motor da história dos homens como: trabalho, práxis, mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução.



O texto é construído pela realização de uma pesquisa bibliográfica feita pelo levantamento da literatura acerca dos fundamentos epistemológicos e político e sociais da formação de professores(as), bem como, a produção concernente a este processo, enfatizando o processo metodológico do Ensino com Pesquisa e da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da Educação do Campo.

Segundo Brito (2016), a pesquisa bibliográfica procura conhecer as teorias ou escritos sobre o tema nos livros e artigos. Corroborando com Brito (2016), Borges (2015), afirmam que este tipo de pesquisa proporciona o acesso ao levantamento da produção, através de visitas à biblioteca, livrarias, internet e outros.

4. Formação de professores(as) do campo no contexto amazônico.

Indubitavelmente a formação de professores(as) no nosso contexto amazônico requer profissionais com espírito criativo e investigativo, profissionais que assumam a pesquisa tanto como princípio educativo quanto como princípio científico. Para tanto, a formação contínua de professores(as) articulando as concepções do ensino com pesquisa e da pedagogia histórico-crítica se faz necessária por proporcionar aos professores(as) em formação, serem capazes de construir novos conhecimentos que possibilitem mudanças na sociedade e especificamente em nosso contexto amazônico.

Tendo em vista que nesta perspectiva, é possível apresentar uma formação distinta do modelo da racionalidade técnica, muita das vezes impregnada nos cursos de formação de professores(as), pois, “a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os princípios da investigação universitária contemporânea” (GHEDIN, 2007, p. 16). E nos aproximar de uma concepção de formação que ofereça ao contexto amazônico concepções baseadas no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica.

A formação embasada na racionalidade técnica defende a ideia que esse tipo de profissionalização, forma profissionais acostumados a utilizar somente as possibilidades instrumentais construídas como referências, e que quando se esgotam suas possibilidades este não sabe lidar com a situação, ou seja, sente dificuldades na elaboração de novas alternativas, seus próprios conhecimentos. Portanto, não podemos reduzir o curso de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



formação de professores(as) ao conhecimento da ação, da prática de ser professor(a), mas é preciso pensar em um curso que ofereça condições para que os profissionais possam construir suas práticas, produzir seus próprios conhecimentos, caso contrário Ghedin, (2007, p. 16), enfatiza que: Se assim o for estaremos reduzindo todo o saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, nosso modo de ver e agir no mundo.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Isto significa dizer, que precisamos ter uma formação que ofereça uma formação que instigue o espírito investigativo dos professores(as), e oportunize a pesquisa em seus processos formativos e não somente aprender a transmitir e repassar informações da mesma forma como aprendeu. Tendo em vista que, os rumos das políticas de formação de professores(as) no Brasil nem sempre foram e ainda não são pensados com a participação concreta dos professores(as), muito menos resultaram da problematização de suas demandas. Concernente à formação de professores(as) do campo essa questão é ainda mais desafiadora. Vivenciamos a implantação de políticas de formação contrárias aos interesses dos verdadeiros protagonistas, como os professores, as entidades, os movimentos sociais e sindicatos que os representam, ou seja, os “interlocutores válidos” (FREITAS, 2007).

Desta forma, a concepção filosófica da pedagogia histórico-crítica e da educação do campo se complementam por conceber que a função social da escola reside na socialização do saber sistematizado às camadas populares, abrindo espaço para que essas forças emergentes se insiram num processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. A Educação do Campo é uma concepção que nasce das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por direito público. A educação do campo centra-se na perspectiva de transformação da sociedade, considerando que qualquer mudança não ocorre de cima para baixo, mas sim no sentido inverso (BORGES, 2015).

Assim, a Educação do Campo volta-se para o vínculo com a essência humana de sua existência, associando a formação com a produção material, decorrente da relação com o mundo do trabalho, reafirmando novos padrões de relações sociais, segundo



Caldart (2012, p. 259-263), a concepção de educação do campo busca “[...] com outros valores e compromisso políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos” de exclusão, que os sujeitos do campo vivem.

Nesse sentido, é importante destacar que o processo formativo da educação do campo não tem identidade com a ordem social vigente, porque seus princípios filosóficos e pedagógicos trabalham na busca da transformação das relações de poder (CALDART, 2004). Salientando a validação do direito de todos os sujeitos do campo, quanto ao acesso, de forma digna, à cidadania, independente do contexto. Pois, historicamente desenvolveu-se nos discursos com relação a educação do campo como sendo a “a educação dos mínimos, da escola precária, das classes multiseriadas e sem infraestrutura adequada. Escola da professora leiga, de poucos alunos e de rara permanência. Escola em que pouco ou nada se aprende” (TAFFAREL, 2012, p. 247).

Para além da superação dessas questões é preciso debater e lutar pela valorização de uma educação de qualidade para todos os sujeitos de direitos do campo. Desta forma, a Educação do Campo, em seu processo pedagógico, assume uma conotação política, a fim de garantir a intervenção da materialização da consciência crítica e ajudando na formação dos sujeitos, para que se tornem protagonistas de suas vidas, rompendo com a submissão e com o silêncio, que muitas vezes são presentes no modo de vida da população do campo (BORGES, 2015).

Nesta perspectiva, o currículo escolar do campo volta-se para elementos teóricos e práticos que ofereçam a reflexão sobre a construção de uma proposta curricular que atenda e permita o reconstruir e construir a identidade desses sujeitos. Por isso, os educadores e educadoras não podem negar o sistema educacional, mas sim, incorporar à realidade de cada um dos que compõem a escola e, principalmente, os contextos histórico e cultural dos sujeitos.

Assim, sendo, para se chegar à condição desejada na Educação do Campo é necessário o diálogo com a teoria pedagógica, com a realidade dos camponeses e do conjunto da população trabalhadora do campo, buscando uma formação humana, sobretudo, de “[...] uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem menos para eles”. (CALDART, 2004, p. 18). É nesse sentido que a Educação do Campo volta-se para a formação, não para, e sim, no e do campo, respeitando-os e ouvindo-os.



5. Ensino com Pesquisa e Pedagogia Histórico-Crítica: Fundamentos Teóricos e Encaminhamento Metodológico para formação de professores.

A partir do final da década de 70, foi nascendo entre os professores(as) a expectativa em torno da busca de alternativas quanto à condução do trabalho pedagógico. Nesse cenário inicia-se a crítica da visão crítico-reprodutivista, na perspectiva de compreensão da questão educacional a partir dos condicionantes sociais. [...] “uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista” (SAVIANI, 2003, p. 92).

As constantes transformações sociais e econômicas da sociedade contemporânea têm colocado à prova a escola enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimentos. O desafio de educar numa sociedade em que o avanço da tecnologia reflete nos domínios das formas de comunicação têm subjugando a construção do conhecimento ao acesso fácil e ao acúmulo de quantidades de informação sem que estes sejam refletidos e se constituam de fato em conhecimento.

Diante disso, vivemos em uma realidade complexa com a necessidade de aprender cotidianamente, como um desafio que permite nos adaptarmos e também transformá-lo face às nossas necessidades. Neste percurso, conhecer implica também produzir conhecimento e nossa responsabilidade como ser ontológico é de fazer o conhecimento avançar para melhor compreendermos a nós mesmos e a outros que conosco atuam neste processo de reconstrução (FIGUEIREDO, 2017).

Segundo Saviani (2003, p. 15) “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. A fim de atender o objetivo proposto é necessário dirigir o olhar para o professor, para sua formação. Para transmissão dos conhecimentos é preciso que o professor utilize métodos de ensino. O trabalho na escola se refere à apropriação do saber, por parte do estudante.

Neste sentido, defendemos um ensino para a formação de sujeitos que ampliem sua capacidade de entendimento da realidade por meio da produção de conhecimento, por



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



meio de metodologias como o Ensino com Pesquisa articulado a Pedagogia Histórico-Crítica, as quais se apresentam como propostas formativas viabilizando não apenas a aquisição de informações sobre conteúdos de ensino, mas que desenvolve o saber pensar e o saber fazer, ou seja, prioriza a formação de professores(as) para além de técnicos e passem a integrar um complexo de ações cognitivas que se consolidam no saber ser e saber conviver.

Pereira (2007) enfatiza que pensar o processo formativo nessa perspectiva exige do(a) professor(a), ainda durante a sua formação, a compreensão do próprio processo de construção e produção do conhecimento.

Nesta concepção, torna-se necessário a formação de um(a) professor(a) que para ensinar não basta ter domínio de uma área específica do conhecimento, mas conhecer a respeito de como o estudante aprende, e como este atribui significados aquilo que aprende, sendo capaz não apenas de memorizar, mas também de construir seus conhecimentos por meio de uma prática que lhe permita isso, especificamente pela valorização do professor como sujeito do conhecimento.

Desta forma, Lampert (2008) enfatiza que o Ensino com Pesquisa, surge como uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores e estudantes estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade circundante.

O Ensino com Pesquisa como processo didático na formação de professores(as) ocorre por meio de três processos distintos: o Questionamento, a Construção de Argumentos e a Comunicação, proposto por (GALIAZZI; MORAES e RAMOS, 2002). Assim, a aprendizagem por meio do ensino com pesquisa proporciona ao estudante a aprender por meio da problematização do conhecimento, construção de argumentos e sua respectiva validação. Os autores ainda destacam que “o conjunto destes três momentos é uma espiral, nunca acabada em que a cada ciclo se atinge novos patamares de ser, compreender e fazer” (p. 10).

Tornando importante a prática e familiarização desta metodologia, na formação de professor(a) inicial e continuada, visando uma futura efetivação em sua práxis, pois além de propor um caminho a fim de efetivar uma aprendizagem significativa ao



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



estudante, a pesquisa tem por fundamentação processos que contribuem diretamente em uma formação crítica dos estudantes (GHEDIN, 2010). Nesse sentido, a articulação da pedagogia histórico-crítica no processo formativo também auxilia de forma significativa a uma efetiva formação crítica.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Conforme Saviani (1996), a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica.

Assim, Saviani (1984) delinea os cinco passos presentes na Pedagogia Histórico-Crítica: prática social; problematização; instrumentalização; catarse e prática social. Uma proposta organizada em passos, porém articulados, e que segundo Gasparin (2007), delinea uma concepção metodológica dialética do processo educativo, cuja proposta pedagógica envolve prática-teoria-prática.

Tem como primeiro passo *ver* a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma (p. 6-8, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de uma reflexão pautada no método dialético que possibilita ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais. Tal atividade tem como finalidade favorecer a compreensão desses problemas em sua totalidade, bem como a análise dos condicionantes do trabalho educativo para o encaminhamento de possibilidades efetivas para a formação do educando, considerando a concepção histórico-social de formação humana (SAVIANI, 1996).



6. Considerações finais

Na perspectiva de se lançar um olhar sobre a formação do professor, a partir das concepções pedagógicas do ensino com pesquisa e pedagogia histórico-crítica, o texto é uma síntese de proposições elaboradas capazes de orientar a prática educativa numa direção transformadora as pedagogias contra-hegemônicas.

Durante o processo de apropriação dos conceitos, apresentados fomos nos dando conta da responsabilidade e da relevância que é discutir e estudar o Ensino com Pesquisa e da pedagogia histórico-crítica na Formação de Professores(as) do campo, especificamente por oportunizar os estudantes e professores em formação continuada a vivenciarem práticas educativas embasadas em situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade.

Partindo do entendimento de que o método do materialismo histórico-dialético, concebe o homem como sujeito fundamental à sociedade, por meio de sua ação social, ele necessita de apropriação de bens culturais, como por exemplo, o conhecimento científico, para ser capaz de modificar o meio em que vive e desfazer as amarras com a ideologia e alienação que comprometem o seu desenvolvimento humano. O capitalismo, aproveitando de suas condições subumanas que oferece aos trabalhadores, colabora para que estes fiquem a margem, conservando-os enquanto mantenedores do status quo, onde realizam a reprodução do agradecimento à suas próprias subsistências.

De acordo com o exposto, finalizamos esse artigo reafirmando que a concepção do ensino com pesquisa e da pedagogia histórico-crítica se apresentam como teoria pedagógica comprometida com a educação para os filhos da classe trabalhadora e especificamente dos estudantes do campo, com o “aprender a aprender” e com uma formação emancipadora.

7. Referências

BRITO, Rosa Mendonça. Elementos constitutivos dos processos de pesquisa e da construção do conhecimento. In: **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. Manaus: EDUA, 2016.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Campo**: Sem Terra. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FIGUEIREDO, Angela Maria Rodrigues de. **Crianças e Territorialidades**: As brincadeiras nas ruas do bairro da união em Parintins/AM. Tese (Doutorado em Sociedade Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura na Amazônia - PPGSCA. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **(Nova) Política de Formação de Professores**: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1203- 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/01/2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo. Cortez, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v.8, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/08.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GHEDIN, Evandro. **O estágio com pesquisa na formação inicial de professores**. São Paulo: FE – USP, 2010.

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

LAMPERT, Ernâni. O Ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan/jun. 2008

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAFFAREL, de Celi Nelza Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. In: ALVARENGA, Marcia Soares de [et al]. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.



EDUCAÇÃO POLÍTICA COM A UTILIZAÇÃO DE ANIMAÇÕES

Aldenize Pinto de Melo do Nascimento⁷²

Júlia Vitoria Melo do Nascimento⁷³

Talita Cristine Melo do Nascimento⁷⁴

E-mail: aldenize.nascimento@seducam.pro.br

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Resumo

Ensinar para a geração Z requer o uso de uma didática dinâmica e personalizada. A sala de aula precisa ser um espaço de inovações que estimulem o alunado a se tornar participante e corresponsável pelo seu aprendizado. A decisão de usar animações para ensinar conceitos básicos da Democracia e da Educação Política se deu pela necessidade de fazer com que os alunos melhor assimilassem conceitos relacionados ao exercício da cidadania. A atividade pedagógica "Educação política com a utilização de animações" utilizou a Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP e buscou oportunizar o aprendizado de alguns conceitos básicos da Educação Política, proporcionar uma aprendizagem personalizada por meio da experimentação de um método de ensino focado no cognitivo e no socioemocional que permitisse a vivência de um processo eletivo, decisório e criativo. A mesma foi desenvolvida nas disciplinas de Filosofia e Sociologia em 3 turmas da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública na Zona Norte de Manaus. Cerca de 115 alunos receberam a missão de indicar personagens de animações para serem candidatos a cargos públicos, os estudantes foram organizados em 17 equipes. Por meio de um processo organizado em 4 etapas, os estudantes alcançaram o objetivo proposto pela ABP. O processo de aprendizagens essenciais envolveu aspectos cognitivos e socioemocionais, as habilidades descritas na BNCC foram trabalhadas durante todo o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Palavras-chave: Didática; Educação Política; Competências Socioemocionais; Base Nacional Comum Curricular; Aprendizagem Baseada em Problemas.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da atividade pedagógica "Educação Política com a utilização de animações" foi oportunizar o aprendizado de alguns conceitos básicos da Educação Política, proporcionar uma aprendizagem personalizada por meio da experimentação de um método de ensino focado no cognitivo e no socioemocional que permitisse a vivência

⁷² Mestra em Educação/FACED/UFAM, Licenciada em Filosofia/UFAM, pesquisadora do GEPEMFILO/UFAM e JETAM/UFAM, professora da Educação Básica no Ensino Médio.

⁷³ Aluna do Ensino Médio da E.E.T.I. Professora Lecita Fonseca Ramos.

⁷⁴ Aluna do Ensino Médio da E.E.T.I. Professora Lecita Fonseca Ramos.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de um processo eletivo, decisório e criativo. Nesses tempos em que há um achatamento do ensino de Filosofia e Sociologia insistimos que:

O ensino e aprendizagem dos conhecimentos elaborados e em elaboração pela ciência, pela filosofia e pelas artes são recursos fundamentais para a ampliação da consciência. (LUCKESI, 2011 apud MESQUITA, 2012, p. 264).

O papel do professor do século XXI é desafiador, ele vai desde buscar um ensino personalizado a usar as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação - TDCI's. Prender-se somente a verbalização não é mais uma boa opção, sobretudo com a geração Z que:

[...] foi a primeira que nasceu num ambiente completamente digital. São aqueles que nasceram entre o fim da década de 1990 e 2010. Essa geração não precisou, como as anteriores, fazer cursos de informática básica para lidar com computadores. (PORFÍRIO, 2022)

A sala de aula precisa ser um espaço de inovações que estimulem o alunado a se tornar participante e corresponsável pelo seu aprendizado. A decisão de usar animações para ensinar conceitos básicos da democracia e da Educação Política se deu pela necessidade de fazer com que os alunos melhor assimilassem conceitos relacionados ao exercício da cidadania. Partir do conhecimento prévio deles, no caso as animações, se buscou fazer com que a aprendizagem se tornasse mais prazerosa e objetiva, gerando competências descritas e solicitadas na nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC do EM, p. 09)

Usar animações para ensinar é algo estimulado pela BNCC, por conta das linguagens multisemióticas que estimulam a criatividade do alunado.

Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como às diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multisemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. (BNCC, p. 483)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A BNCC convida o professor a romper com as metodologias centradas em si mesmo, e estimula o uso de metodologias que "conversem" com o aluno, isto é, Metodologias Ativas da Aprendizagem - MAP, como por exemplo, a Aprendizagem Baseadas em Problemas- ABP, didática usada na atividade pedagógica que aqui será descrita: "A ABP tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente" (BOROCHOVICIUS, 2014, p. 268).

Ressaltamos que além dos aspectos cognitivos, essa atividade pedagógica trabalhou também os aspectos socioemocionais dos estudantes, pois para conviver em sociedade e preparar o aluno para o mundo do trabalho se faz necessário focar também nesses itens:

Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio: [...] do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; [...] (BNCC, p. 464)

METODOLOGIA

O método de ensino escolhido para atividade pedagógica foi a Aprendizagem Baseada em Problemas:

Neste método, o aluno precisa desenvolver a capacidade de descobrir e usar informações, construir suas próprias habilidades para resolver problemas e aprender o conteúdo necessário. O currículo que melhor prepara o futuro cidadão e profissional do mercado não é aquele somente baseado em teoria, mas o que, além dos conhecimentos teóricos, mostra como aprender por conta própria e como usar as informações que são adquiridas. (BOROCHOVICIUS, 2014, p. 273)

A ABP relatada nesse trabalho foi desenvolvida nas disciplinas de Filosofia e Sociologia em 3 turmas da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública na Zona Norte de Manaus, 115 alunos, sendo 56 do sexo feminino e 59 do sexo masculino, receberam a missão de indicar personagens de animações para serem candidatos a cargos públicos, os estudantes foram organizados em 17 equipes. Para a análise aqui apresentada foram



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



escolhidas 9 equipes sendo 3 de cada turma, perfazendo um total de 63 alunos. Os problemas a serem solucionados eram:

1º Problema - selecionar entre as 70 animações qual seria o "espaço público", isto é, qual a animação seria a "realidade analisada" para a resolução do segundo problema; **2º Problema** - após a escolha do "palco político" (enredo e cenário da animação) para a eleição dos personagens, os alunos escolheram quais personagens das animações seriam os candidatos aos cargos públicos indicados.

Para o embasamento teórico da atividade pedagógica os estudantes participaram de uma aula dialógica sobre alguns conceitos básicos: ética, moral, imoral, amoral, política, democracia e cidadania. Os alunos leram o TÍTULO IV "Da Organização dos Poderes", Capítulo I da Seção I a Seção V da Constituição Federativa do Brasil – CFB.

Além dessas formas de fortalecimento teórico, foi permitido aos alunos que pesquisassem vídeos explicativos, artigos científicos, artigos de jornais, charges e quadrinhos sobre o assunto. Durante todo o andamento da ação educativa foram usados "Quadros Seletivos" que foram elaborados para a referida atividade. Por meio desses quadros os estudantes analisaram se eles mesmos foram democráticos, éticos ou imorais no processo das escolhas. Os cargos políticos que compunham o "Quadro Seletivo 4" foram: Presidente, Vice Presidente, Senador, Deputado Federal, Deputado Estadual, Governador, Prefeito e Vereador. Segue abaixo os quadros usados para o processo de escolha:

Quadro 1 - Quadro Seletivo 01: Indicação individual das animações.

1ª Rodada de escolha das animações que os alunos mais gostam, cada um dos alunos indicou 3.							
	ALUNO 01	ALUNO 02	ALUNO 03	ALUNO 04	ALUNO 05	ALUNO 06	ALUNO 07
Nomes das animações escolhidas:							
Descrição dos critérios de escolha:							

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Quadro Seletivo 02: Indicação das 3 melhores animações.

Nome da animação	2ª Rodada de escolha das animações que os alunos mais gostam. A equipe escolheu 3 animações dentre as que já haviam sido indicadas na 1ª Rodada.
------------------	--



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



	Animação 01	Animação 02	Animação 03
Descrição dos critérios de escolha	A equipe pode assinalar mais de uma opção. <ol style="list-style-type: none"> 1. () Unanimidade 2. () Houve voto aberto e a escolha da maioria foi o critério 3. () Aceitação de escolha alheia para evitar conflito 4. () Imposição de alguém da equipe 5. () Houve voto secreto e a escolha da maioria foi o critério 6. () Jogamos na sorte: par ou impar, pedra/papel/tesoura, outra forma. 		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 - Quadro Seletivo 03 – Indicação de uma única animação.

Nome animação	3ª Rodada de escolha da animação que os alunos mais gostam. A equipe escolheu 1 animação dentre as 3 que já haviam sido indicadas na 2ª Rodada.
	Anime/Desenho
Descrição dos critérios de escolha	A equipe pode assinalar mais de uma opção <ol style="list-style-type: none"> 1. () Unanimidade 2. () Houve voto aberto e a escolha da maioria foi o critério 3. () Aceitação de escolha alheia para evitar conflito 4. () Imposição de alguém da equipe 5. () Houve voto secreto e a escolha da maioria foi o critério 6. () Jogamos na sorte: par ou impar, pedra/papel/tesoura, outra forma.

Quadro 4 - Quadro Seletivo 04 – Indicação dos personagens das animações para os cargos políticos.

4ª Rodada de escolha dos personagens das animações que seriam bons candidatos para os cargos políticos descritos abaixo:			
Nome do desenho ou anime escolhido:			
CARGO POLÍTICO	PERSONAGEM	JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA	FORMA DE ESCOLHA
Presidente da República			Aqui a equipe pode assinalar mais de uma opção. 1.() Voto Secreto 2.() Voto Aberto 3.() Exposição de ideias 4.() Imposição de ideias.

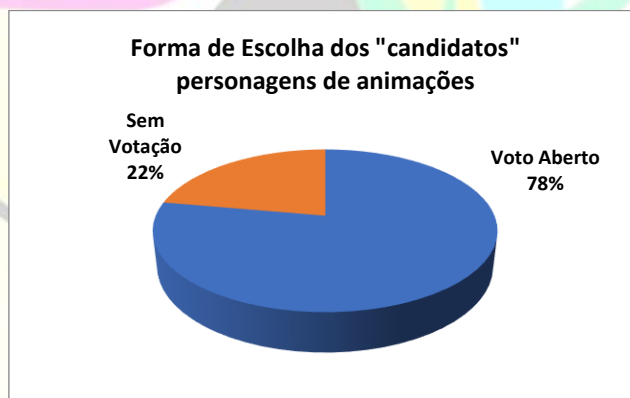
Fonte: Elaboração Própria

PRINCIPAIS RESULTADOS

O levantamento das informações dos "Quadros Seletivos" e a observação in loco, revelaram os seguintes dados:

- Na 1ª Rodada, 70 animações foram indicadas, o critério foi escolha voluntária por gosto;
- Na 2ª Rodada, 20 animações foram indicadas, o critério de escolha foi por gosto dos alunos;
- Na 3ª Rodada, 9 animações foram indicadas, os critérios de escolha foram: voto aberto, exposição de ideias e imposição de ideias;
- Na 4ª Rodada, 8 personagens foram escolhidos para o cargo político de presidente da república, houve uma breve análise do comportamento dos personagens e a partir dessa verificação de comportamentos é que os personagens foram indicados ao cargo. Ressaltamos que nesse trabalho estamos apresentando somente análise de dados parciais, no caso, somente o cargo de presidente da república e alguns outros itens.

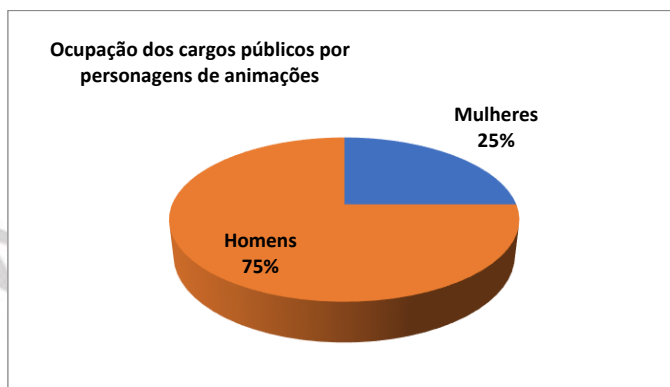
Gráfico 1 - Porcentagem do uso de voto aberto para escolha dos personagens para os cargos públicos.



Fonte: Elaboração Própria

Durante a análise das escolhas dos estudantes percebeu-se que: As características *ter experiência, liderança e honestidade* foram as mais citadas na categoria "justificativa de escolha do personagem para o cargo público"; Dos 8 personagens somente 3 personagens femininas foram escolhidas para os cargos públicos de presidente.

Gráfico 2 - Demonstrativo da porcentagem de personagens femininas ocupando os cargos públicos.



Fonte: Elaboração Própria.

Durante todo desenvolvimento da atividade, que teve como base a ABP, houve uma grande participação dos alunos das 3 turmas das 1ª séries do Ensino Médio, percebeu-se durante o processo de aprendizagem as seguintes atitudes do alunado:

- Debates nas equipes, gerenciamento de conflitos e trabalho em equipe;
- Articulações com os colegas para gerar votos em um "candidato";
- Uso de palavras um pouco mais incisivas, mas não grosseiras;
- Conflitos ideológicos, pois cada desenho ou *anime* tem um cenário e um enredo;
- Discordância de qual personagem seria o candidato ideal para cada cargo;
- Uso de "jogos de decisão" para evitar confrontos, por exemplo: par ou ímpar; pedra/papel/tesoura.
- Desenvolvimento socioemocional segundo a BNCC;
- Aprendizado de articulação verbal e inclusão de palavras novas no vocabulário.

Após todo o processo decisório e durante o preenchimento dos "Quadros Seletivos", os estudantes perceberam que a ação política está presente no nosso dia a dia, isso se revela nas falas de duas alunas participantes da ABP:

Quadro 5 - Breve análise da fala da "Aluna 1" participante da atividade pedagógica.

Aluna 1 participante da ABP: "Educação política com a utilização de animações".

Minha observação sobre mim mesma: Acho que fui meio agressiva em relação a opinião dos outros, eu queria uma animação e meus colegas queriam outra, mas quando eles disseram o porque da escolha deles eu logo pensei e acabei cedendo. Sobre nossa aprendizagem foi bem legal, nós tivemos a oportunidade de escolha, e não é só isso, estávamos em um momento divertido, discutindo e argumentando sobre os desenhos que gostamos e, com esse método, eu pude aprender a analisar os comportamentos das pessoas, incluindo eu mesma, aprendi que tenho que ter o controle emocional. Durante a escolha dos personagens para os cargos públicos eu usei alguns conceitos da aula de Filosofia



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



e Sociologia, como por exemplo, na escolha do presidente. Eu escolhi o Ogway e não o Shifu, pois o Shifu era inflexível, isto é lhe faltava um pouco mais de ética. Mas confesso que não havia percebido que estava usando esses conceitos, só depois que eu percebi.

Aspectos Cognitivos da Aluna 1: Percepção do uso de uma didática diferenciada e de sua própria matemática. Amadurecimento dos conceitos filosóficos e sociológicos sobre o tema. Aspectos relacionados à Competência Específica 6 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, habilidade (EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

Aspectos Socioemocionais sobre a Aluna 1: Autoconhecimento e autocuidado por meio da ressignificação emocional. Autogestão emocional. Percepção de sua própria reorganização socioemocional, como por exemplo: empatia e corresponsabilidade. Aspecto relacionado à 8ª Competência Geral da Educação Básica: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Minha observação sobre minha equipe: Meus colegas estavam incisivos, estavam num tom de voz mais alto que o meu, mas depois de muito debate entramos num acordo e concluímos a atividade.

Aspectos Cognitivos sobre a equipe da Aluna 1: A atividade realizada possibilitou o exercício da capacidade analítica comparativa e aplicação de conceitos da Educação Política. Cumprimento de tarefas e resolução do problema. Aspectos relacionados à Competência Específica 5 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, habilidade (EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

Aspectos Socioemocionais sobre a equipe da Aluna 1: Consciência Social e Autogestão por meio do aprendizado sobre empatia e exercício de alteridade. Aspecto relacionado à 8ª Competência Geral da Educação Básica.

Minha observação sobre minha turma: Durante os debates de cada equipe eu vi que algumas estavam iguais ao meu grupo, mas a maioria estava calma. Então tiro a conclusão que nem todos foram agressivos e que também conseguiram fazer a tarefa.

Aspectos Cognitivos da turma da Aluna 1: Estimulo a habilidades de relacionamento: resistir à pressão social inadequada. Autoconsciência de perceber suas forças e limitações em a atividade. Aspectos relacionados a Competência Específica 1 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, habilidade (EM13CHS103): Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)

Aspectos Socioemocionais da turma da Aluna 1: Consciência Social, empatia, respeitando a diversidade de opiniões. Tomada de decisão responsável – atentando para os padrões éticos. Aspecto relacionado à 8ª Competência Geral da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 - Breve análise da fala da "Aluna 1" participante da atividade pedagógica.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Observa-se na fala das participantes a aquisição de alguns conceitos básicos da

Aluna 2
Minha observação sobre mim mesma: Achei a tarefa bem divertida e diferente de se fazer na sala de aula, achei isso porque nós pudemos escolher as animações a partir de nosso próprio gosto. Eu fui uma das líderes de meu grupo e ajudei a escolher os personagens através de voto aberto. Exercitei a paciência e tive que ouvir a opinião dos colegas, coisa que não foi fácil. Desde o início da tarefa eu percebi que estávamos usando alguns conceitos básicos de Filosofia e Sociologia, como: ética, moral e democracia.
Aspectos cognitivos da Aluna 2: A estudante expressou prazer durante a atividade, demonstrou entendimento dos conceitos básicos da Educação Política. A mesma desenvolveu os aspectos relacionados à Competência Específica 6 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, habilidade (EM13CHS603).
Aspectos socioemocionais da Aluna 2: Equilíbrio emocional e liderança foram pontos de auto reconhecimento da aluna. Respeito às opiniões alheias e exercício de alteridade. Aspectos da Competência Geral 10 da BNCC: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários".
Minha observação sobre minha equipe: No meu grupo a escolha foi tranquila, não houve brigas nem discussões. Para a escolha dos últimos personagens que seriam os ocupantes dos cargos públicos houve exposição de ideias e voto aberto. Acho que alguns colegas de equipe não perceberam que estavam utilizando os conceitos que havíamos aprendido na aula de Filosofia e Sociologia. Mas estavam usando sim.
Aspectos Cognitivos sobre a equipe da Aluna 2: A aluna expressa sua opinião de que apesar dos colegas não estarem percebendo o uso dos conceitos filosóficos e sociológicos estavam os utilizando sim. Aplicação de conceitos na prática remete a Competência Específica 5 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, habilidade (EM13CHS501).
Aspectos Socioemocionais sobre a equipe da Aluna 2: A equipe manteve-se equilibrada emocionalmente apesar das discordâncias de ideias. Procuraram através do diálogo do voto aberto a resolução do problema apresentado. Aspecto relacionado à 8ª Competência Geral da Educação Básica.
Minha observação sobre minha turma: Na minha turma a maioria dos grupos estava tendo dificuldades para as escolhas, estavam exaltados e brigando. Mesmo assim conseguiram concluir a tarefa, mesmo tendo imposição de ideias entre os alunos. Notei que uma das 7 equipes também tinha ciência do uso dos conceitos de Filosofia, não tive condições de perceber isso nas demais equipes, já que estavam brigando entre si.
Aspectos Cognitivos sobre a turma da Aluna 2: Houve a aplicação dos conceitos básicos da Educação Política durante o desenvolvimento da ABP, mesmo sem terem a clareza dessa utilização os estudantes fizeram uso da ideia como moral e imoral. Aspectos relacionados à Competência Específica 5 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, habilidade (EM13CHS501)
Aspectos Socioemocionais sobre a turma da Aluna 2: Conflitos, discussões e debates resultaram em resoluções dos problemas da atividade, os alunos resolveram os 2 problemas apresentados a eles, no entanto pela análise da aluna e também dos dados foi verificado que houve posturas impositivas por parte de alguns alunos, isto é, houve um confronto de ideias. Isso sinaliza que os conceitos de alteridade e democracia precisam ser melhor trabalhados com os alunos para que esses não levem para seu dia a dia uma postura ditatorial e não cidadã.

Educação Política e o exercício da socialização, além do desenvolvimento dos aspectos socioemocionais. Dessa forma a ABP cooperou para que as Competências e Habilidades solicitadas na BNCC fossem desenvolvidas e aplicadas na vida dos alunos.



CONCLUSÕES

Por meio de um processo organizado em 4 etapas os estudantes alcançaram o objetivo proposto pela Aprendizagem Baseada em Problemas. O processo de aprendizagens essenciais envolveu aspectos cognitivos e socioemocionais, as habilidades descritas na BNCC foram trabalhadas durante todo o desenvolvimento da atividade pedagógica. Todo esse processo de aprendizagem buscou incitar o pensar reflexivo, pois:

Filosofar dentro da estrutura escolar com as crianças, adolescentes e jovens é capacitá-los para o debate, para a confrontação de ideias, para o questionamento, para o não conformismo diante dos fatos. Portanto, é ensiná-los a dizer não, e fazer com que exijam participação no processo de criação do indivíduo, de uma nova relação entre pessoas, instituições e os porquês de tais relações (SOUZA, 2013, p. 15).

É indiscutível manter dentro da sala de aula a presença das disciplinas Filosofia e Sociologia, pois por meio dos conteúdos propostos por essas disciplinas é possível cooperar para a formação plena do aluno, para que este se torne um cidadão ciente de seus deveres e direitos. Perceber que dentro do processo de escolha dos personagens de animações houve espaço para imposição de ideias e a ausência de voto decisório traz à baila a preocupação de como estão sendo formados os conceitos democráticos no âmbito do chão da escola. Por outro lado verificar que a maioria das equipes optou pelo voto aberto e pelo respeito a exposição de ideia fortalece a ideia de que é possível ter uma efetiva Educação Política na Educação Básica.

Como sinalizamos anteriormente o trabalho aqui proposto não analisou todos os "Quadros Seletivos" da ABP, posteriormente iremos trabalhar os outros quadros. No 4º bimestre iremos trabalhar o conceito de ideologia, e os alunos já terão uma vivência sobre como a ideologia está no cotidiano do cidadão. Também se pretende fazer uma análise filosófica e sociológica sobre quais animações são mais vistas pelos alunos e porque, quais motivos fazem os adolescentes escolherem esses desenhos, além de verificar porque a maioria dos cargos públicos foi ocupada por personagens masculinos.

Por fim desejamos que a ABP que desenvolvemos e que expomos aqui brevemente possa ter cooperado para que a escola tenha agido como espaço de exercício de democracia:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes; (BNCC, p. 465)

REFERÊNCIAS

BOROCHOVICIUS, Eli; Tortella, Jussara Cristina Barboza. **Aprendizagem Baseada em Problemas:** um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?lang=pt&format=pdf>
Acesso 29 de setembro de 2022.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio – BNCC EM.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 23 de janeiro de 2022

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. **Avaliação operacional e constituição do sujeito-cidadão conectado com o Sagrado.** Rev, Polyphonia, v. 23/1, jan./jul. 2012. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26702/15297>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

PORFÍRIO, Francisco. **"Geração Z"**; Brasil Escola.

Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

SOUZA, Tania. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman.** Filogênese, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2013.

Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2022.

XX SEINPE



EDUCAÇÃO E SAÚDE: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Cecília Creuza Melo Lisboa Holanda⁷⁵

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas⁷⁶

E-mail: psikceci@hotmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

O presente texto versa sobre as relações entre Educação e Saúde no contexto de uma universidade pública no interior do Amazonas. As responsabilidades e as exigências sobre a formação profissional em face do novo processo histórico deixam em evidência a fragilidade das questões emocionais que norteiam a saúde mental. Neste caso, problematizar as categorias educação, saúde mental e desenvolvimento torna-se válido para divulgar as pesquisas e estatísticas levantadas até o momento. Assim, o nosso objetivo central é conhecer as novas perspectivas de pesquisas que integram e relacionam a educação e saúde, identificando no debate sobre a formação inicial docente como os fatores psicossociais afetam o seu desempenho acadêmico. Trata-se de uma pesquisa ainda em fazimento, de cunho bibliográfico com abordagem exploratória sobre as principais categorias acima mencionadas. Percebe-se que abordar este assunto envolve um olhar interdisciplinar sobre a saúde mental na universidade, visto que, cada vez mais estudantes das licenciaturas apresentam transtornos comuns que podem afetar a qualidade de vida e ocasionar fracasso no desempenho acadêmico. Assim, é necessário que a Universidade possa criar formas de realizar intervenções que auxiliem seus alunos nesse processo de desenvolvimento humano.

Palavras-chaves: Educação; Saúde Mental; Universidade; Acadêmicos.

INTRODUÇÃO

A grande maioria das pesquisas na área da Educação sempre se direciona para uma análise do processo de ensino-aprendizagem sem correlacionar as questões emocionais e sociais nesta complexa equação, como por exemplo, a forma como o sujeito se organiza e lida com os seus conflitos. Neste caso, desvendar os discursos e compreender as categorias inter-relacionadas podem auxiliar no esclarecimento de determinadas situações que surgem no ambiente educacional, como o baixo desempenho acadêmico ou conflitos psicológicos.

⁷⁵ Doutoranda na Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, Brasil.

⁷⁶ Professora Doutora no Programa de Pós Graduação em Educação (UFAM), Manaus-AM, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



As diferentes relações que ocorrem na educação superior e suas singularidades, aliadas aos desafios da contemporaneidade são questões pertinentes para uma investigação sobre o processo de formação inicial e as possíveis conflitualidades que podem surgir e afetar as competências e habilidades a serem adquiridas. Nos referimos aos conflitos, dificuldades vivenciadas no meio universitário, desafios e exigências da profissão que afetam a saúde mental e interferem no rendimento acadêmico dos estudantes. Desta forma, a problemática desta pesquisa se assenta em desvelar a relação educação e saúde, os processos educativos e as questões de bem-estar e mal-estar que se integram no desenvolvimento do indivíduo, partindo da seguinte indagação inicial: de que forma as situações de mal-estar e bem estar influenciam a formação crítico-reflexiva dos acadêmicos e o seu rendimento na universidade?

Enquanto professora formadora na área das licenciaturas⁷⁷, as experiências em projetos e observações da sala de aula converteram-se numa base empírica ainda parcial que germinou o interesse em abordar criticamente a educação no interior do Amazonas, um exemplo disto foi uma pesquisa realizada no ano de 2020, através de formulário eletrônico aplicado via plataforma Whatsapp que objetivou analisar alguns pontos centrais sobre a relação “*Universidade e Saúde mental*”, contando com a participação de 45 acadêmicos que estudavam em uma universidade pública na cidade de Tefé (AM), e estavam iniciando os seus estudos de forma online, por conta da Pandemia do COVID-19. Ali percebemos que na sua maioria os estudantes se sentiam frustrados e desanimados, contudo, acreditavam que o espaço acadêmico ainda é uma saída para esses sentimentos negativos.

Cada vez mais temos notícias de casos de adoecimento no espaço escolar e na formação de professores, isto vem despertando maior atenção devido ao aumento da prevalência de perturbações psíquicas geradas por fatores de estresse. Com a pandemia da Covid-19 que ainda assola o mundo muitos estudiosos retomaram este tema, nos alertando sobre a crescente demanda de casos de depressão tanto de professores quanto de alunos, os índices de enfermidades psíquicas que tendem a crescer, seja na escola ou universidade. Por este motivo, os acadêmicos necessitam de uma formação mais integral,

⁷⁷ Disciplinas de Psicologia da Educação e Aprendizagem, ministradas em cursos de Licenciatura, na Universidade do Estado do Amazonas, em Tefé (AM).



que possibilite um desenvolvimento profissional e que incorpore diferentes dimensões do sujeito, pois somos cada vez mais afetados por dinâmicas ambíguas que nos obriga a se reinventar.

Deste modo o objetivo do presente artigo é conhecer as novas perspectivas de pesquisas que integram e relacionam a educação e saúde, identificando no debate sobre a saúde mental os fatores psicossociais que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes. Trata-se de um estudo ainda em fase inicial, de abordagem exploratória que possibilita uma espécie de quadro em fazimento das evidências disponíveis sobre o tema a ser investigado. O caráter exploratório busca examinar diversos aspectos de um determinado fenômeno, ao mesmo tempo descrever as características destas mesmas produções, objetivando estabelecer relações entre as variáveis que as constituem (GIL, 2002).

A coleta de dados ocorreu entre o período de Junho de 2021 a Agosto de 2022, em periódicos indexados nas seguintes bases de dados: *Google Acadêmico e Scielo*, sendo utilizados artigos, revistas científicas, dissertação e livros. Neste sentido, para atingir os objetivos propostos utilizou-se como procedimento metodológico uma análise comparativa das referências bibliográficas coletadas.

Portanto, o debate exposto é um recorte de diferentes autores sobre o papel da Universidade, a relações entre saúde mental e o rendimento acadêmico e, as informações adquiridas podem sugerir o grau de risco e vulnerabilidade que acadêmicos podem sofrer, caso não estejam atentos ao quadro de saúde mental e o seu processo de aprendizagem.

2. A Saúde Mental e a Universidade: um debate contemporâneo sobre as questões de bem estar e mal estar discentes

A tensão faz parte da natureza humana enquanto mecanismo que exige um nível de adaptação a situações novas ou desafiadoras, assim, alcançar um desenvolvimento adequado de saúde ou bem-estar, irá auxiliar na capacidade de desenvolver estratégias para resolver problemas. Em contrapartida, quando o indivíduo se depara com uma realidade inalcançável pode-se instalar um problema mental ou um transtorno mental.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Definir tais conjuntos dependem da maneira como cada pessoa reage a um evento estressor, e ainda continua levando sua vida de maneira produtiva ou não (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014:26).

É neste sentido que discutir sobre saúde mental é buscar compreender as funções de um órgão altamente complexo e desconhecido, apesar de algumas áreas (como a medicina) terem esmiuçado a anatomia e fisiologia do aparelho mental, ainda temos muito a desvendar. Atualmente “a saúde mental é um direito fundamental do cidadão, previsto na Constituição Federal para assegurar bem-estar mental, integridade psíquica e pleno desenvolvimento intelectual e emocional”, sendo um direito garantido a pessoa terá acesso a serviços públicos de atenção, porém, é necessário lembrar a dependência de condições dignas de vida, para facilitar e garantir a aplicação da lei (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2012:14).

Conceituar Saúde Mental não é fácil, visto que não se associa a um tipo de transtorno, mas inclui a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica. Para Rocha (2016, p.06) as concepções apresentadas sobre esta categoria, a definem como uma capacidade estrutural interna que permite de modo flexível lidar com as diversas situações da vida, nesta visão, assume uma dimensão de uma dinâmica interna moldada pelas implicações sociais e culturais.

Por este motivo que os pesquisadores Neves; Gomes; Maragoni e Martins (2019) enfatizam a importância de considerar as especificidades regionais, econômicas e sociais sobre a existência de Transtornos Mentais Comuns (TMC), como os sintomas de ansiedade, depressão, fadiga, insônia e até irritabilidade que por muitas vezes causam desordens funcionais, impedindo o desenvolvimento de uma vida saudável e ativa.

Muitos universitários acabam sendo afetados pelas exigências e demandas da Universidade ou pelas expectativas da família, do mercado de trabalho e pretensões profissionais. São variáveis identificadas nessa contemporaneidade de um mundo social e do trabalho mais exigente. Da mesma forma Perez *et al* (2019) sublinham a fragilização de políticas públicas em saúde mental que possam atender às demandas da população. A relação entre trabalho e dimensão psíquica tem se fundamentado nos últimos anos em uma lógica do “cada-um-por-si”, ambientes de estudo e trabalho adoecidos potencializam



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



este cenário. Neste caso, revelar as causas de adoecimento entre os universitários pode ser um desafio devido as características da vida acadêmica e relacional, além dos fatores sociais e culturais de cada região.

Sabe-se que o espaço institucional de uma Universidade é marcado por vivências que demandam relações de responsabilidade, vínculos de amizade, disseminação do conhecimento e preparação profissional e, geralmente ocorre na fase da juventude na grande maioria com jovens calouros. Os estudantes ingressam neste espaço com grandes expectativas que esse universo pode oferecer, porém, as vivências acadêmicas revelam conflitos intersubjetivos, assim como as tomadas de decisões e mudanças drásticas no caminho formativo que podem causar confusão, medo e ansiedade, e os estudantes não sabem como lidar com tais demandas, gerando ainda mais mal-estar.

Ao citar as questões de mal-estar nos referimos aos conflitos, dificuldades vivenciadas no meio acadêmico, desafios e exigências da profissão que se aliam causando sofrimento psíquico e sentimento de infelicidade. Quanto ao bem-estar, é o diálogo sobre a importância de desenvolver habilidades que promovam a saúde, prevenindo questões psicológicas para uma convivência harmoniosa com os seus pares. Estas categorias de análise são uma escolha que destacam a “natureza” da angústia citada pelo psicanalista Sigmund Freud, no texto *Mal estar da Civilização* (1996) e o sociólogo Baumam, no texto *Identidade* (2015), que nos dias atuais os acadêmicos podem enfrentar durante a formação inicial.

Entender o mal-estar nos leva a pensar na necessidade de revelar os medos, as inseguranças e as condições de uma formação de professores na contemporaneidade. Visto que, cada vez mais temos notícias de casos de adoecimento tanto no espaço escolar quanto no processo de formação de professores, isto vem despertando maior atenção devido ao aumento da prevalência de perturbações psíquicas geradas por fatores de estresse.

Um estudo publicado na revista *Nature*, realizado em 26 países com 2.279 pós-graduandos, apontou que estes têm seis vezes mais probabilidade de vivenciar ansiedade e depressão. Em outra pesquisa realizada pela UFRJ em 2009, demonstrou-se que 58% dos estudantes apresentam níveis médios e altos de estresse. Osse e Costa (2011) também revelam em suas pesquisas os pródromos que mais se destacam na avaliação da saúde



mental, na sua maioria são a ansiedade, depressão, comportamentos de riscos com álcool, dificuldades de ordem a situações inesperadas, carência material e de saúde, e traumas infantis.

Essa e outras pesquisas voltadas à avaliação da saúde mental na universidade realiza ações emergenciais através de programas de atendimento no ambiente universitário. A maioria ocorre através de projetos de extensão, com a finalidade de identificar as demandas dos cursos ali oferecidos. Pode-se afirmar que a nova geração de estudantes experiencia durante a formação questões ligadas à modernidade “líquida”, ou seja, identidades constantemente modificadas, renovadas, transformadas, “liquefeitas” e fluidas. A Universidade seria, neste sentido, a entrada do jovem na cena social, onde a concepção de homem, de realizações intelectuais e de trabalho serão enfatizadas para a produção e manutenção da sociedade.

Enfim, as vivências de uma graduação são permeadas de expectativas, com a prevalência de ideias de melhores condições de trabalho, contudo deve-se estar atentos aos fatores que produzem sofrimento, e compreender que constructos podem ser afetados quando a saúde não estar bem.

2.1. O desempenho acadêmico e suas correlações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem

Sabe-se que o aprendizado é resultado de sucessivas ações convergidas no incremento de competências que o indivíduo irá desenvolver, contudo não há como negar que dificuldades e conflitos também pertencem a esse processo. Algumas teorias e estudos propõe explicações da ordem hierárquica sobre as interações entre aprendizado e desenvolvimento, entre elas tem-se os pressuposto da Teoria Histórico-cultural de Lev Vygotsky que fundamenta a explicação da condição do desenvolvimento cognitivo de um indivíduo atrelado a apropriação da sua cultura. Assim, para este teórico, o aprendizado tem sempre uma história que o antecede, a experiência é a base para a assimilação dos conteúdos formais e científicos, visto que somos marcados desde a infância por elementos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sociais e culturais, pela língua falada que internalizamos e os tipos de instrumentos que usamos (COLE, 2007: 42).

O fator social torna-se aliado do processo cognitivo no que diz respeito à aprendizagem, ambos se tornam interdependentes. As funções no desenvolvimento aparecem tanto no nível social quanto no individual, relacionando-se à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos, fatores que irão originar, inevitavelmente, as relações reais entre os indivíduos. (VYGOTSKY, 2007: 57-58).

Na perspectiva de Mascarenhas *et al* (2019: 543) devemos desenvolver uma visão cósmica dos fenômenos para assim entender que existe uma relação entre os diversos componentes da vida cotidiana. A “qualidade da educação é medida e conhecida pela qualidade do comportamento, do bem estar e da realização humana”, isto é, a mudança de comportamento será aquela que irá validar se ocorreu aprendizagem e desenvolvimento, se o indivíduo alcançou qualidade de vida.

Neste caso, a orientação educativa se constitui um dos fatores que devem ser realizada do ensino superior, desenvolver capacidades e potencialidades que auxiliem o aluno nessa internalização das ações e cuidados que precisará para alcançar a saúde física e mental. Atender às necessidades dos acadêmicos em formação profissional se apresenta como uma nova perspectiva para a formação de uma sociedade mais positiva e com melhor expectativas para o sucesso. O espaço institucional além de promover o processo cognitivo também precisa pensar o bem-estar psicossocial. (MASCARENHAS, 2019).

Para Ferreira (2009) cabe uma reflexão sobre as inúmeras causas que afetam o rendimento entre elas podem ser apontadas a falta de adaptação do estudante a universidade como também da própria academia admitir um novo perfil de acadêmicos. Casiraghi (2020: 97) concorda que a intensificação da oferta não garante a formação de todos os indivíduos admitidos na universidade e que a conclusão do curso muitas das vezes não garante as competências adquiridas. O caráter causal do rendimento deve perceber os “diferentes fatores que detêm relação direta com o desempenho, mas que também tecem, entre si, uma imbricada rede de interação cujo impacto poderá ser modulado, em maior ou menor grau, dependendo da sinergia existente”.

Ocorre que o processo de desenvolvimento de uma pessoa encontra-se crivado por diferentes aspectos que se integram, existem tanto a influência de fatores orgânicos como



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



também de fatores sociais e culturais que possibilitam as estruturas cognitivas se formarem. O acadêmico em formação inicial sofrerá mudanças ao adentrar a universidade, uma lapidação necessária e consciente, mas que não precisa desconsiderar o contexto e os fatores que se imbricam na construção do “ser”.

A partir desta reflexão compreendemos que a construção psíquica de um sujeito estar imbuído de relações sociais, culturais e perceptivas de como este irá “lidar” com os seus próprios conflitos. Os saberes que este constitui ao longo do seu desenvolvimento exercem influência como mecanismos de proteção, infere práticas e formas de perceber e lidar com as tensões do mundo social e subjetivo. Daí que um diálogo acerca do papel da universidade e a importância de uma avaliação adequada da saúde mental, tornam-se relevantes, pois cada vez mais evidencia-se um mal estar psicológico que afeta a autoestima e a elaboração cognitiva.

É desafiador conciliar as atividades acadêmicas, o aluno acaba por priorizar algumas atividades em prol de outras, o que pode vir à afetar o seu rendimento e qualidade de vida, visto que alguns apresentam diversas dificuldades como a diminuição no tempo e no sono. De um modo geral, as instituições permitem e até “forçam” um adaptação, ampliam o acesso, mas não garantem a permanência. Não se pode negar que a interiorização do ensino superior se constitui em possibilidades de crescimento intelectual e econômicas, entretanto, mais do que isso, precisa disponibilizar um espaço apropriado para promover e oportunizar apoio para questões psicopedagógicas, aos problemas de aprendizagem ou até aos transtornos que tenham impactado o desempenho acadêmico.

CONCLUSÕES

A Psicologia e a Educação nessa contemporaneidade têm sido convidadas à participar de forma mais atuante para desvelar situações de compreensão de um sujeito multifacetado. Em virtude de influências de um mundo social que pouco se preocupou com as políticas de bem-estar psicológico, hoje temos números elevados de transtornos psicológicos comuns. Desta forma, acreditamos que devemos olhar as pessoas, as



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



necessidades do sujeito que estudam e acredita num futuro melhor para si e para a sociedade.

A educação mais do que nunca possui um caráter insubstituível na formação da capacidade de refletir sobre si mesmo e o mundo, e, nesta perspectiva, a consciência de uma identidade se presta a uma dupla leitura: se auto afirmar, descobrir os fundamentos da sua cultura e reforçar a solidariedade do grupo.

Neste contexto, percebemos a contrapartida de uma área estigmatizada pela história, mas que vem se desenvolvendo e ampliando o conhecimento sobre a conduta humana, a área da avaliação da saúde mental, que tem possibilitado debater de forma detalhada os cuidados e intervenções possíveis para aqueles que sofrem. Concentrando-se nos processos de relação da constituição cognitiva, social e psicológica que se integram rompendo com a ideia disciplinar de que a construção do conhecimento seria apenas objetiva. Para tanto, tem-se a necessidade de uma leitura interdisciplinar para desvelar o contexto que compõe a natureza humana em contextos de formação profissional.

É importante salientar o olhar diferenciado desta pesquisa em relação aos trabalhos já produzidos sobre a formação de professores, pois temos como foco primordial a construção empírica e científica do contexto universitário no interior da Amazônia; os sujeitos que circulam neste espaço, o processo de formação docente pelo qual esses futuros professores enfrentam, eis os fatores de contribuição que esta pesquisa poderá se aprofundar para um conhecimento integral dessa região.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro:Zahar, 2005.

CASIRAGHI, Bruna; ALMEIDA, Leandro da Silva; BORUCHOVITCH, Evely; ARAGÃO, Júlio Cesar Soares. **Rendimento acadêmico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante.** Revista Práxis, v. 12, n. 24, dezembro, 2020.

COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – Lev Semenovitch Vigotsky.** Tradução: José Cipolla Neto, 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo. **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



FERREIRA, Marco. **Determinantes do Rendimento Acadêmico no Ensino Superior.** Revista Internacional D'Humanitats, nº 15, FEUSP, 2009.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização.** In: _____. Sigmund Freud, Obras Psicológicas Completas; tradu. Jayme Salomão, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

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

MASCARENHAS, Suely A. do Nascimento et al. **Impacto de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade – que Fazer? Que deixar de fazer?** RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem, Ano 3, Vol. V, Número 2, Jul- Dez, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Cartilha Direito à Saúde Mental.** Organização: MPF/ Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos, Brasília, 2012.

OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio. **Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília.** Estudos de Psicologia, Campinas, janeiro – março, 2011.

PEREZ, Karine Vanessa; BRUN, Luciana Gisele ; RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes. **Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas.** Revista Trabalho En(Cena), Palmas-TO, Brasil, v.4, n. 2, pp.357-365, 2019.

ROCHA, Rogério Fortunato. **Representações Sociais da Saúde Mental.** Revista Eletrônica Científica Inovação Tecnológica, Medianeira, v. 2, n. 14, jul./dez. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores** – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XX SEINPE



DÓ RÉ MI FÁ – VAMOS MUSICAR: EXPERIÊNCIAS SONORAS ATRAVÉS DE UM CLIPE MUSICAL

Vanessa Ribeiro da Silva⁷⁸

E-mail: vanessa.rsilva@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

O referido artigo relata o desenvolvimento de atividades de musicalização através do Projeto: Dó Ré Mi Fá – Vamos Musicar: experiências sonoras através de um clipe musical. A musicalização foi utilizada como instrumento de aprendizagem transdisciplinar com experiências realizadas no ano de 2021 na Escola Municipal Dr. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo, na cidade de Manaus – AM, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. As práticas realizadas conduziram para a autonomia e o protagonismo dos estudantes, com uma docência mediadora e considerando as dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, física, emocional, social e cultural com base na concepção de Educação Integral.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Integral; Autonomia; Protagonismo; Docência Mediadora.

1 INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Dr. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo⁷⁹ está localizada na cidade de Manaus, às margens do Igarapé São Raimundo, no bairro Presidente Vargas, em uma área com altíssima vulnerabilidade social. Essa condição socioeconômica se agrava com um cenário de violência e drogas, substanciando a falta de uma perspectiva no que diz respeito à um futuro promissor.

A escola atendeu no início do ano letivo de 2021, duzentos e dezesseis (216) estudantes do Ensino Fundamental I, com base na concepção de Educação Integral em tempo integral, no qual essa perspectiva consiste nas transformações das aprendizagens tradicionais em aprendizagens inovadoras, visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, cultural, físico e afetivo do aluno e de todos os atores envolvidos nos espaços onde elas acontecem, e utilizando também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

⁷⁸ Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus – AM, Brasil, e professora do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Dr. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo – Manaus-AM, e-mail: vanessa.rsilva@gmail.com.

⁷⁹ A Escola Municipal Dr. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo foi inaugurada em outubro de 2011 e está localizada até hoje (2022) no mesmo endereço.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



A rotina dos estudantes na escola era de oito horas sendo divididas entre as aulas, com as refeições (três vezes no dia), e os momentos de lazer.

Com a pandemia da Covid-19 houve uma reestruturação no processo de ensino aprendizagem, afetando também o emocional, o social e o econômico de todos os indivíduos.

Nesse contexto, a Escola Municipal Dr. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo procurou desenvolver atividades lúdicas e dinâmicas, que fosse trabalhado o acolhimento, a empatia e o emocional dos estudantes, e suas famílias.

Com base nas novas Competências Gerais da BNCC, na dimensão cultural do desenvolvimento do ser humano e no contexto social e cultural em que nossos estudantes estão inseridos, o projeto foi pensado como forma de desenvolver nos estudantes uma dimensão cultural mais ampla e regional, através de práticas pedagógicas inovadoras, transdisciplinares e com uma gestão participativa.

O objetivo geral constituiu utilizar a musicalização como instrumento de aprendizagem transdisciplinar despertando o interesse pela cultura local, ampliando o repertório musical, através de jogos e brincadeiras musicais, e como uma forma de minimizar os efeitos da pandemia e o isolamento social. **E objetivos específicos:** explorar as diversas práticas musicais; vivenciar as propriedades da música; e incentivar o uso consciente das mídias sociais com a musicalização.

Nessa perspectiva foi desenvolvido atividades com as músicas da nossa terra, brincadeiras e jogos musicais com materiais recicláveis, explorando o ritmo, o gingado, despertando a curiosidade em cada passo do projeto, em cada atividade explorada, junto com as aulas de história, educação física, matemática, língua portuguesa, artes, geografia, educação emocional, ou seja, sempre enfatizando a importância da cultura amazonense.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A música sempre acompanhou o homem desde a pré-história, no qual ela foi e é uma forma de linguagem, uma manifestação cultural. O indivíduo ao nascer estabelece contato com todos os sons que estão ao seu redor desenvolvendo a apreciação musical, a criatividade, e a imaginação, desse modo, desperta a satisfação em ouvir música. A



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (2017) afirma que “a arte ajuda as pessoas a se entenderem e a serem entendidas, a expressarem a si mesmas e alcançarem umas às outras.” (p. 60).

Mateiro e Ilari (2011) citam em seu livro, sobre pedagogias musicais, dez pedagogos com trabalhos na educação musical. Entre eles, dois estão relacionados com a concepção de Educação Integral: Maurice Martenot (1898-1980) – sua proposta engloba o “desenvolvimento integral do ser humano” (p.159); e Jonh Paynter (1931-2010) acredita que “o papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas” (p.251).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) informa na seção de Música, que “a ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos estudantes. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (p.196).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Dr. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo vem de encontro ao projeto por ter como um dos principais objetivos a regionalização da escola e das atividades escolares, levando em consideração todas as dimensões do desenvolvimento humano e as Competências Gerais da BNCC.

Com a participação no projeto de todos os professores com os seus respectivos componentes curriculares (história, geografia, matemática, ciências, português, artes, educação física e educação emocional), foram explorados os elementos regionais em suas aulas, dando maior embasamento ao projeto no qual foi essencial para despertar o interesse pela cultura musical regional e a música popular brasileira

No livro “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências” Celso Antunes (2014) afirma que: a ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante, independentemente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu *interesse* passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas



experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes. (p.36).

O professor como mediador atua na ação da apropriação, percepção e aprendizado das crianças. Criar possibilidades para as crianças de construir, vivenciar, refletir, sentir e expressar seu conhecimento artístico é essencial para seu desenvolvimento crítico na sociedade. Teca Brito (2003) afirma em seu livro que a música deve possibilitar “experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical.” (p.52).

3 METODOLOGIA

O projeto iniciou no dia 06 de julho de 2021 com a participação das turmas do 5º ano do ensino fundamental I, totalizando 33 crianças.

Foi realizada na aula de musicalização, uma reunião presencial com a turma, no qual foi exposto a ideia de realizarmos um clipe musical diferenciado. A turma ficou entusiasmada e todos contribuíram com sugestões para a realização do projeto.

Os estudantes e a professora mediadora iniciaram um debate musical e juntos trocaram ideias e conheceram os estilos musicais que mais escutavam.

Nesse momento do debate, notou-se um número expressivo de gêneros musicais como: gospel, sertanejo, k-pop, funk, rock e pouca informação sobre a nossa cultura e a música popular brasileira.

Ao debater com as crianças e descobrir a percepção positiva e receptividade que elas tiveram sobre o tema foi fundamental para juntos desenvolvermos o projeto e despertar uma reflexão crítica.

Partindo da curiosidade provocada, montou-se um cronograma com as ações para serem trabalhadas no projeto. A escolha foi em conjunto, visto que o protagonismo das crianças foi essencial no processo e desenvolvimento das atividades do projeto.

Quadro 1 – Cronograma das atividades

CRONOGRAMA

LINGUAGENS	ATIVIDADES	BIM.	DATA
MUSICALIZAÇÃO HISTÓRIA GEOGRAFIA MATEMÁTICA CIÊNCIAS PORTUGUES ARTES EDUC. FÍSICA EDUC. EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Início do projeto • Debate sobre os gêneros musicais • Escolha das equipes e dos assistentes • Escolha da música • Escolha dos objetos sonoros • Escolha dos locais de gravação • Explorar o som com tampinhas de garrafa pet 	2°	06/07 a 02/08
	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons com chocalho • Explorar sons com colheres • Explorar sons com papel ofício • Reunião com o turma sobre o início 	3°	04/08 a 30/09
	<p>de edição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Início das edições • Socialização do clipe musical 		01/10 até 25/11



Fonte: elaborado pela autora.



Figura 2 -
Reunião com a turma na biblioteca.



4 DESENVOLVIMENTO

1ª Etapa

A 1ª etapa das ações para o início do projeto foram: a) escolha das equipes; b) escolha dos assistentes; c) escolha da música; d) escolha dos objetos sonoros; e e) escolha dos locais (na própria escola) para a gravação.

A turma foi dividida em 8 equipes sendo que a cada 2 equipes utilizaram o mesmo objeto sonoro. A música escolhida foi - “Oração” de A banda mais bonita da cidade, e os objetos sonoros foram: tampinha de garrafa pet, chocalho, colheres e papel ofício.

Os locais das gravações foram: refeitório, hall de entrada, sala de informática, biblioteca e sala de artes. As gravações foram feitas nos dias: 04/08; 05/08; 11/08; 18/08; 19/08; 25/08; 31/08; e 08/09.

Antes das gravações, eram realizadas reuniões com as equipes e entre uma gravação e outra houve reuniões com os assistentes de mídias sociais e edição de vídeo.

Figura 3 - Início das gravações.

Figura 2 - Aula para explorar os sons das tampinhas de garrafa pet.

2ª Etapa

Após as gravações, iniciou-se a 2ª etapa do projeto que foi assistir os vídeos com a turma e debater o processo de edição (vídeos e fotos).

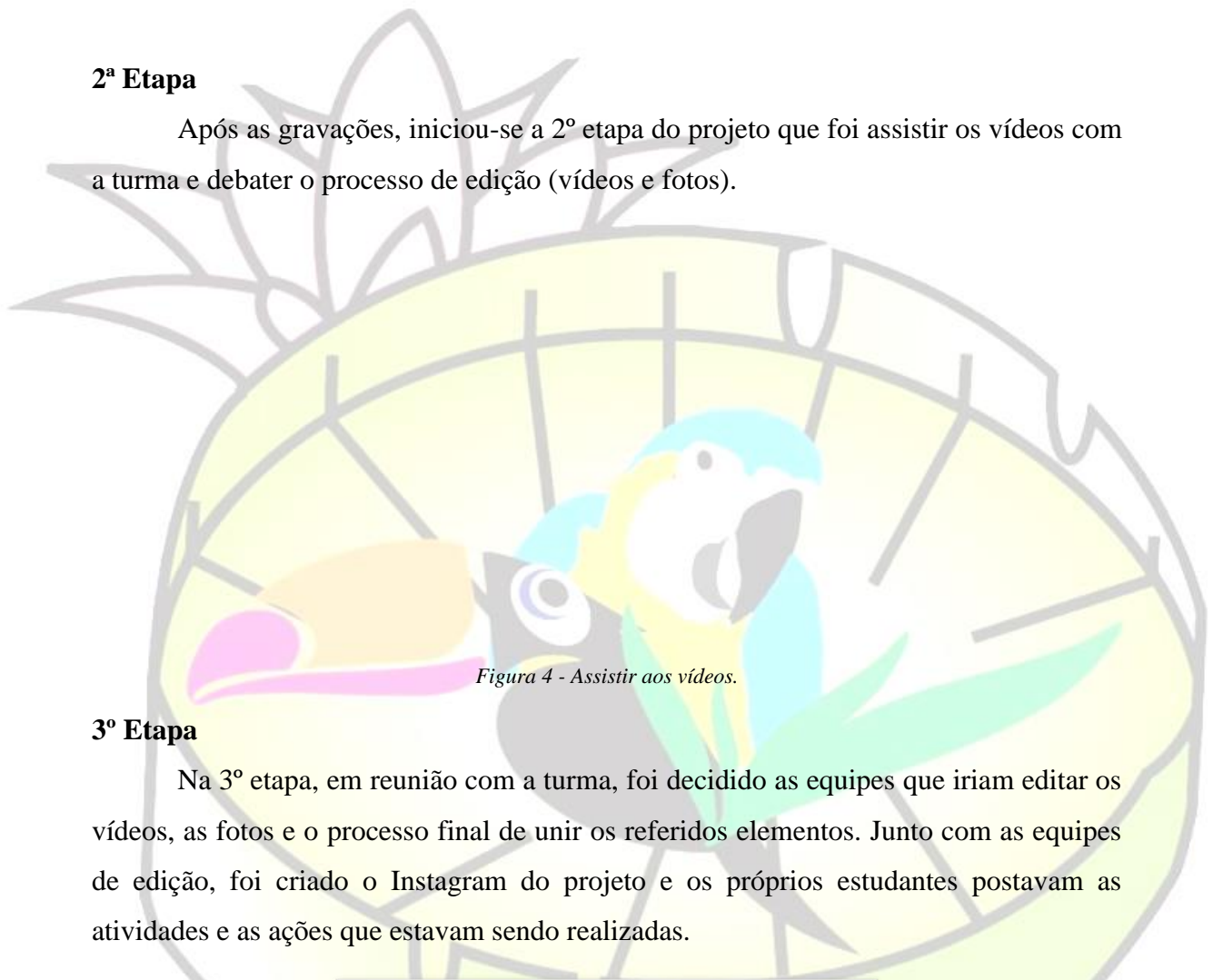


Figura 4 - Assistir aos vídeos.

3ª Etapa

Na 3ª etapa, em reunião com a turma, foi decidido as equipes que iriam editar os vídeos, as fotos e o processo final de unir os referidos elementos. Junto com as equipes de edição, foi criado o Instagram do projeto e os próprios estudantes postavam as atividades e as ações que estavam sendo realizadas.



Figura 5 - Reunião com a alunos para as edições dos vídeos e fotos.

de edição de fotos.

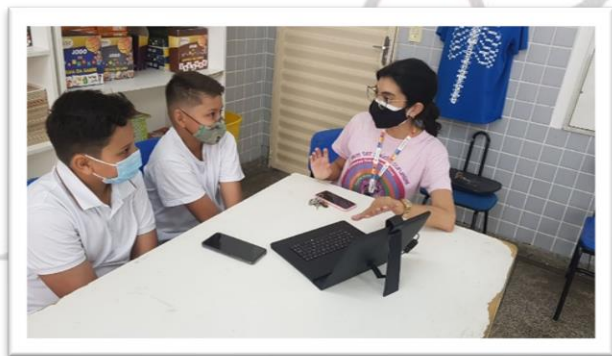


Figura 6 - Reunião com a equipe



4º Etapa

A 4º etapa do foi a socialização do clipe musical no dia 25 de novembro, nas redes sociais - Instagram e Facebook, e o depoimento dos estudantes sobre o desenvolvimento do projeto.



Figura 7 –
musical e o
Instagram do

<https://instagram.com/projetomusical5ab?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Clipe
Link do
projeto:

5 AVALIAÇÃO



A avaliação foi realizada de acordo com a observação sistemática do envolvimento na produção e reflexão dos estudantes no decorrer do projeto. Percebe-se que ao realizar as ações para o início das aulas pode-se refletir que a musicalização foi um instrumento de aprendizagem positiva e satisfatória, e ao mesmo tempo minimizou o impacto da pandemia. Debater com as crianças essas inquietações e descobrir a percepção positiva e a receptividade que elas tiveram no processo de desenvolvimento foi fundamental para juntos desenvolver o projeto.

Ao mediar o projeto evidencia-se o protagonismo dos estudantes, a vivência do despertar pela musicalização e o envolvimento dos pais e responsáveis. Nessa perspectiva, o trabalho com a musicalização proporcionou vivências e experiências musicais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver e mediar o projeto evidencia-se o protagonismo dos estudantes, o aprendizado, a vivência do despertar das crianças pela musicalização acompanhando a autonomia delas nesse processo, percebeu-se o envolvimento dos pais e responsáveis, e assim, a Arte enriqueceu a expressão artística de cada criança.

O projeto contribuiu de forma lúdica, através de aulas práticas, como instrumentos didático no processo de assimilação e aprendizagem dos conteúdos por meio da transdisciplinaridade. Nessa perspectiva, o trabalho com a musicalização proporcionou vivências e experiências musicais, possibilitou o desenvolvimento integral dos estudantes com uma transformação social de todos os envolvidos.

As atividades tiveram a finalidade de contribuir também para o lazer, a criatividade, e no desenvolvimento em todas as dimensões: física, emocional, intelectual, cultural e social.

O projeto acentuou a contribuição dos estudantes ao torná-los protagonistas na construção do conhecimento e do fazer artístico musical em um momento muito difícil que passamos em 2020.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERENCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Educação Integral**. Manaus, AM, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação Infantil**. – São Paulo: Petrópolis, 2003.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 15 out. 2022.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (org.) – **Pedagogias em educação musical**. – Curitiba: Ibplex, 2011. – (Série Educação Musical).

MEDEIROS, Ana Elisa Gonçalves de Oliveira. **Música: soluções para dez desafios do professor, 1º ao 3º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2011.





DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alicia Gonçalves Vásquez⁸⁰

Secretaria de Estado da Educação e Desporto, Coari, Amazonas, Brasil

Luzia Braga Pereira de Melo⁸¹

Secretaria de Estado da Educação e Desporto, Barcelos, Amazonas, Brasil

Gerson Ribeiro Bacury⁸²

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

E-mail: alicia.vasquez@seduc.net

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: Fapeam, CAPES e SEDUC/AM

Resumo

Este trabalho é resultado de experiências formativas e constitutivas vivenciadas no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tendo também nossas compreensões aprofundadas nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat). Essa experiência formativa se deu por meio de uma Oficina Pedagógica realizada junto a acadêmicos de cursos de Licenciatura da UFAM e versou sobre a temática “Desenvolvimento Profissional”. Nessa direção indagamos: Como podemos compreender a formação de professores como um processo permanente de desenvolvimento profissional? Para tanto, objetivamos refletir sobre a formação de professores como um processo permanente de desenvolvimento profissional. O estudo pauta-se numa abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação, utilizando-se como instrumentos para a recolha de informações: a observação e o percurso formativo, o qual adaptamos de Bacury (2017). O processo de análise se deu por meio de temáticas reduzindo os textos a excertos. Os resultados evidenciaram que o estudo possibilitou aos futuros profissionais da Educação, refletirem sobre a Formação de Professores como um processo permanente de Desenvolvimento Profissional, de tal modo, a contribuir também com a sua formação contínua.

Palavras-chave: Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional; Processo Formativo de Professores.

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados durante o processo de nossa formação e atuação profissional, nos levaram pensar sobre o processo de “desenvolvimento profissional”

⁸⁰ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFAM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat)/UFAM/CNPq. Pedagoga estatutária da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: alicia.vasquez@seduc.net

⁸¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFAM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat)/UFAM/CNPq. Professora estatutária da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). E-mail: lubragameo@gmail.com

⁸² Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat)/UFAM/CNPq. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: gersonbacury@ufam.edu.br



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



como fator importante na aquisição de conhecimentos a respeito da profissão docente e seus desafios. Além disso, pudemos refletir sobre essa questão durante a disciplina “*Formação do Educador: Tendências, perspectivas e Novas Abordagens*”, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), momentos em que foram trabalhadas algumas temáticas relacionadas à formação do professor, tendo como proposta de encerramento da disciplina, a realização do 1º Circuito de Oficinas Temáticas sobre Formação e Práxis docente, direcionadas aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura da UFAM, com o objetivo de socializar alguns dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina. Ademais, também ampliamos nossas compreensões a partir dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat)⁸³/UFAM/CNPq, do qual somos membros.

Dessa forma, surgiu a ideia de abordarmos a temática Formação de professores e desenvolvimento profissional, o que nos levou ao seguinte questionamento: Como podemos compreender a formação de professores como um processo permanente de desenvolvimento profissional? Tendo como objeto de estudo o processo formativo de professores e suas necessidades formativas, com o objetivo de refletir sobre a formação de professores como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Para esse estudo foi realizada uma Oficina Pedagógica, que se deu por meio de palestras; estudos dirigidos com a utilização de um texto apoio intitulado “Desenvolvimento profissional do professor e necessidades formativas” do autor Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi (2011) [*et al*]; reflexão e debate de ideias; aplicação dos Percursos Formativos; socialização das atividades realizadas por meio de roda de conversa e avaliação com a utilização de um questionário.

O texto do autor supracitado versa sobre a importância da formação contínua do professor, mostrando que nas últimas décadas foram vivenciadas diversas iniciativas em torno dessa formação, por meio de programas, tanto na esfera pública, quanto na privada, pois “[...] é preciso que a formação inicial ofereça ao professor uma base sólida de conhecimento, que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar [...]” (GIORGI, 2011, p. 35).

⁸³ Para maiores informações, consultar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32024>



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Destacamos ainda, que para os planejamentos da formação contínua de professores, iniciantes ou experientes, é fundamental ouvir os docentes, suas dificuldades e desafios, de forma que se desenvolvam temáticas que realmente possam contribuir para a sua prática, assim, seria mais provável que os professores ao participarem da formação de seu próprio aprendizado, tenham mais compromisso com o processo. Rodrigues (2006, p.9) contribuiu no que diz que "[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática".

O exposto no parágrafo anterior versa, em traduzir indicadores de necessidades em objetivos de formação, os quais podem ser: a) de caráter geral, quando se referem às competências e aos requisitos necessários para o exercício da profissão; b) de caráter institucional, quando dizem respeito às disciplinas a serem aprendidas pelos formandos, as quais se encontram nos programas das instituições de formação; c) de caráter pedagógico, quando se referem às situações com as quais os profissionais se deparam no exercício da profissão. Com relação ao desenvolvimento profissional, a ideia

permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. (ALMEIDA, 1999, p. 45).

Compreendemos que a formação inicial, por si só, nem sempre permite ao acadêmico refletir quanto ao papel de agente transformador da sociedade, pois, apenas compreender e dominar o conhecimento científico não é suficiente para atuar em sala de aula, visto que no momento em que nos encontramos, é indispensável a utilização de metodologias voltadas para o ensino reflexivo, pois os futuros professores, devem ter consciência no sentido de perceberem a educação como instrumento de intervenção e inserção do indivíduo na sociedade, bem como, da realidade e desafios que serão enfrentados no momento em que forem inseridos no ambiente educacional. Diante disso, a Formação de Professores pode ser entendida como:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 2002, p. 63).

Nesse sentido, a escolha desse tema abordado na oficina pedagógica, ofertada aos acadêmicos da UFAM, se deu principalmente por sua relevância em propor uma reflexão sobre a formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Assim sendo, ao realizarmos a oficina, buscamos envolver todos os inscritos nas atividades propostas, de maneira abrangente, objetiva e dinâmica, como forma de atrair o interesse dos participantes, servindo de estímulo para esses futuros profissionais. De modo que, ao coordenarmos as atividades planejadas, nos colocamos como facilitadores, estabelecendo uma relação entre o tema e os conhecimentos adquiridos na Universidade, no sentido de proporcionar um ambiente formador e estimulante para o crescimento coletivo e individual, contribuindo para a inserção desses acadêmicos no mundo das relações sociais do ambiente de trabalho docente.

As atividades propostas nesse estudo foram desafiadoras, por isso, os caminhos metodológicos que balizam o desenvolvimento dessa prática investigativa pautam-se numa abordagem qualitativa, utilizando-se de uma pesquisa-ação para a qual utilizamos como instrumentos para a recolha de informações a observação e o percurso formativo.

Nesse sentido, possibilitamos aos participantes realizarem uma reflexão a respeito da sua formação, e partindo desse pressuposto, considerarem o desenvolvimento profissional como algo permanente e dinâmico, visto que, a formação inicial por si só não é suficiente para o desenvolvimento profissional de forma integral, mesmo porque, esse processo é influenciado por vários fatores como: as experiências; fatores pessoais, psicológicos, políticos, culturais entre outros, bem como, geralmente parte de contextos inter-relacionais aos quais o professor em formação se envolve, sendo contínuo.

Assim, apresentamos os resultados desse estudo, em três temáticas, a saber: a) Motivação para a escolha do curso de licenciatura e as necessidades formativas individuais; b) Abordagem do conceito “desenvolvimento profissional”, durante a formação inicial e as contribuições dessa oficina para o processo formativo dos



participantes e c) Perspectiva em relação a formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional. Posto isto, passaremos a dialogar sobre os caminhos metodológicos percorridos neste estudo.

METODOLOGIA

Dadas as especificidades do nosso estudo, optamos pela abordagem qualitativa, haja vista que, esta abordagem

“[...] permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados. (YIN, 2016, p. 27)

Com base no exposto, compreendemos que a pesquisa qualitativa não é algo simplório, mas sim algo complexo, sendo que, precisamos ter uma mente incisiva e manter uma atitude coerente quando se trata do estudo qualitativo, compreendendo que até os instrumentos básicos da pesquisa apresentam desafios. Assim, buscamos a abordagem qualitativa no sentido de tentar “explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas [...]”. (OLIVEIRA, 2016, p. 59). Especificamente neste estudo, visamos a um entendimento sobre o resultado da experiência formativa, procurando descrever os acontecimentos com base em impressões, pontos de vista e opiniões. Assim sendo, utilizamo-nos da pesquisa-ação, de modo que, “implica a realização de um estudo junto a grupos sociais”. (OLIVEIRA, 2016, p. 74).

Par isso, a oficina pedagógica contou com a participação de 09 (nove) acadêmicos de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no ano de 2019. No entanto, para este estudo consideramos como participantes apenas cinco (05), sendo 04 (quatro) cursistas de Pedagogia e 01 (um) de Matemática, acadêmicos devidamente matriculados e que assinaram o termo de anuência concordando com o uso de suas falas e imagens para esse estudo. Quanto ao local de realização da atividade, essa se deu nos ambientes disponibilizados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM).

Com base nos direcionamentos sinalizados pelos professores da disciplina, realizamos a oficina pedagógica, conforme consta no quadro a seguir, no qual apresentamos as atividades desenvolvidas, extraídas do projeto das oficinas temáticas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Quadro 01 – Atividades da Oficina Pedagógica

Etapas	Atividade desenvolvida	Tempo	Obs.
1º Momento	Acolhimento e Apresentações - Por meio de dinâmica de grupo	10 min.	Direcionada pela coordenação da oficina
	Palestra sobre o tema na perspectiva da psicologia	30min.	Palestrante: Psicóloga Nazaré Mussa (convidada)
2º Momento	Apresentação do texto de apoio: “Desenvolvimento profissional do professor e necessidades formativas” - Di Giorgi (2011)	15 min.	Direcionada pela coordenação da oficina
	Promoção de uma reflexão/debate, em relação as ideias do texto e a palestra, como estratégia para ouvir os participantes e verificar suas percepções sobre a temática proposta.	25min.	Direcionada pela coordenação da oficina.
3º Momento	Atividade Prática – Percurso Formativo	90min.	Instrumento utilizado para captar a perspectiva dos participantes (individualmente) em relação ao tema.
	Roda de conversa – Momento de seleção de 1/3 das atividades para serem apresentadas, como forma de verificar se o objetivo da oficina foi atingido.	30min.	Direcionada pela coordenação da oficina.
4º Momento	Avaliação – aplicação de um questionário como instrumento avaliativo da oficina e auto avaliativo do desempenho dos participantes.	10min.	Realizada pelos participantes da oficina.
	Encerramento – Agradecimentos e entrega das declarações.	10min.	Direcionada pela coordenação da oficina.

Fonte: projeto das oficinas temáticas PPGE/Faced/UFAM, 2019.

Como instrumento para a recolha e análise de informações utilizamos de observação, e o uso do “percurso formativo”, este último, adaptado dos estudos de Bacury (2017), o qual se constitui em escritos autobiográficos que contemplam experiências e vivências dos participantes por meio de temáticas específicas.

A partir das informações recolhidas realizamos a organização do material para a apresentação dos resultados por meio de uma análise de conteúdo temática, posto que, “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2007, p. 316). Por fim, na seção seguinte, nos remetemos aos resultados, nos quais abordaremos as análises das informações recolhidas junto aos participantes do estudo em questão.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas informações recolhidas, estabelecemos as categorias de análise, com intuito de apresentar a perspectiva dos participantes em relação ao objeto de estudo, por meio de reflexões sobre as questões contidas no percurso formativo. Em seguida, demos início ao esquadrinhamento das informações recolhidas, o que, de acordo com as temáticas, evidenciamos em três categorias, conforme apresentaremos a seguir.

a) Motivação para a escolha do curso de licenciatura e as necessidades formativas individuais.

“Porque sempre quis trabalhar com crianças, pois desde minha adolescência convivo com crianças, gosto muito de lidar com elas, pois tenho muita paciência; creio que isso contribuirá muito. Ter uma profissão; Gostar de ajudar os outros; Melhor qualidade de vida; Conquistas e sonhos realizados através da profissão. Ser reconhecida como uma ótima profissional.” (Participante 01)
“Necessidade de formação para trabalhar com alunos autistas e múltiplas necessidades.” (Participante 02)
“Estou bem mais motivada com essa oficina, vi que é uma necessidade o professor(a) está sempre estudando e pesquisando. Vejo que assim que me formar em pedagogia, enfrentarei muitos obstáculos, como a educação inclusiva, então é preciso estudar.” (Participante 03)
“Minha avó. Ela não sabia ler e nem escrever, nunca teve oportunidade de estudar. Eu, aos meus 12 anos comecei a ensiná-la a escrever seu nome, números, contas e lhe ensinei a ler. Foi nesse momento e por causa dela que decidi pela carreira de docente. Muitas! Tenho muitas inquietações referente a alguns assuntos, como Educação inclusiva, ribeirinha e do campo.” (Participante 04)
“Meu filho com deficiência. Compreender a forma de entender cada necessidade particular do aluno, para o processo de ensino e aprendizagem.” (Participante 05)

Fonte: Percurso Formativo adaptado por Vásquez, 2019.

Em conformidade com as falas, percebe-se que, as motivações para a escolha do curso de licenciatura variam entre necessidades de realização pessoal, busca por um ideal de serviço e perspectiva de emprego. Sobre as necessidades formativas individuais, estas partem do reconhecimento de que mesmo com a conclusão da formação inicial enfrentarão muitos desafios que os levará a continuar buscando formação constantemente no sentido de melhorar cada vez mais a sua prática docente e até mesmo responder a anseios pessoais. Para Giorgi (2011), a formação inicial mesmo sendo imprescindível para a aquisição de saberes necessários à profissão docente, e por melhor que seja, esta é uma etapa que se restringe a um tempo limitado.

Assim sendo, no que concerne às necessidades formativas individuais, estas podem estar relacionadas a necessidade do desenvolvimento profissional, este por sua vez, acontece constantemente, ao longo da atividade docente. De acordo com Marcelo (2009), desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo que



se concretiza no local de atuação profissional, ou seja, na escola, por meio de diferentes experiências.

De certa forma, a maioria dos profissionais busca a continuidade formativa porque, no período da formação inicial nem sempre os futuros professores são levados ao desenvolvimento de sua autonomia, ou seja, nem sempre tem a oportunidade de vivenciar e refletir sobre suas inquietações por meio de atividades específicas.

b) Abordagem do conceito “desenvolvimento profissional”, durante a formação

“É um fator de grande importância pois essa orientação para nossa carreira contribuirá para o desenvolvimento profissional. Contribuiu bastante pois são pontos importantes da realidade que encontramos na caminhada profissional do educador. São informações valiosas.” (Participante 01)
“Não recorro desta abordagem conceitual. Estava mais relacionado a reprodução das práticas do professor formador. Reflexão sobre a necessidade de contínua busca pelo conhecimento e formação permanente.” (Participante 02)
“Bem, nunca ouvi falar nesse conceito, mas com essa oficina fiquei sabendo de muitas coisas; principalmente sobre a importância do professor(a) está sempre se desenvolvendo. Contribuiu muito para a minha formação, pois aprendi que nunca devo parar de estudar, tenho que sempre procurar estudar e ter uma formação contínua.” (Participante 03)
“Durante minha formação nunca debatemos sobre esse conceito. Compreendi o conceito ‘Desenvolvimento Profissional’ para a formação docente.” (Participante 04)
“Sim. Repensar minha ação, prática e teoria no cotidiano.” (Participante 05)

Fonte: Percorso Formativo adaptado por Vásquez, 2019.

inicial e as contribuições dessa oficina para o processo formativo dos participantes.

Quanto a essa temática, de acordo com as falas dos participantes, “desenvolvimento profissional” não é um conceito comumente abordado na formação inicial, a maioria foi unânime em dizer que nunca tinha ouvido falar sobre o assunto.

Destacamos que, conforme consta nos aportes teóricos apanhados para este estudo, a formação inicial deve propiciar ao professor todo um aparato de conhecimentos no sentido de levá-lo a refletir permanentemente sobre os saberes iniciais em consonância com a ação teórico-metodológica no desenvolvimento da sua prática docente. (GIORGI, 2011).

Nesse sentido, entende-se que a oficina contribuiu de forma significativa na formação inicial dos professores proporcionando o que Nóvoa (1995) considera como uma formação que promove a preparação de professores reflexivos com relação à necessidade de busca constante pelo desenvolvimento profissional, uma vez que, isso pode levá-los a superar dificuldades e limitações.



c) Perspectiva em relação a formação de professores como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

“Professor sempre continuará a aprender e se preparar para sua área. Isso envolve buscar sempre conhecimento, formação e assim por diante; sempre se atualizando para novas realidades.” (Participante 01)
“Gostaria que os professores de todas as áreas entendam que sua formação é muito importante, pois envolve a formação de outros indivíduos.” (Participante 02)
“Adquirir sempre conhecimentos relacionados.” (Participante 05)

Fonte: Curso Formativo adaptado por Vásquez, 2019.

Nesta temática, obtivemos respostas de apenas três participantes, os quais nos levaram a percebermos por meio de suas falas, que, mesmo considerando importante a formação contínua para o desenvolvimento profissional há omissões em respostas e pouco aspecto crítico e reflexivo, apresentando pouca clareza em seus conteúdos.

Sobre isso, mesmo com pouca clareza, observamos em suas falas que consideram a formação contínua como algo necessário no sentido de os professores se manterem sempre atualizados para novas realidades. Giorgi (2011), aponta a formação contínua como aspecto importantíssimo a ser considerado, articulando-se a prática docente, possibilitando que os conhecimentos e as competências construídos na fase inicial de sua formação possam ser reavaliados em uma constância, como artifício de promoção ao desenvolvimento profissional do professor.

Um dos participantes também salienta que considera a formação contínua importante porque envolve também a formação de outros indivíduos. Nessa direção, “o conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe [...] uma abordagem da formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. (GARCÍA, 1999, p. 137).

Por todo o percurso formativo desenvolvido nota-se a necessidade de abordar melhor a questão temática “desenvolvimento profissional”, na formação inicial. Sobre isso, Nascimento (2007), salienta que na formação inicial há uma necessidade de aprofundar a compreensão sobre o processo da identidade profissional docente.

Sobre o exposto, a partir das informações levantadas consideramos que a aplicação da oficina pedagógica instigou nos professores em formação a vontade de busca por melhorias da prática docente no sentido de minimizar problemas futuros de ensino, aprendizagem e busca por desenvolvimento profissional constante.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir e investigar o nosso objeto de estudo, entendemos que a formação acadêmica inicial, não é uma etapa conclusiva, mas um ponto de partida para uma trajetória permeada de processos formativos ao longo da vida profissional. E, embasados pelos aportes teóricos, chegamos à reflexão de que “existe sim a necessidade de compreender a formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional”.

Consideramos que, a prática docente necessita ser constantemente repensada mediante uma reflexão acerca do ato de ensinar, considerando as particularidades que envolvem cada contexto nos quais ocorrem. Se faz necessário também, que os professores compreendam sua prática como um movimento contínuo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a formação contínua promove situações de conhecimentos e reconhecimentos pedagógicos direcionando a uma prática reflexiva do ensino desde o chão da escola, promovendo o diálogo entre teoria e prática, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Ademais, as análises evidenciaram que o estudo possibilitou aos futuros professores refletirem sobre a Formação como um processo permanente de desenvolvimento profissional, de tal modo, a contribuir também com a formação acadêmica dos envolvidos no estudo, nos cabendo aqui, disponibilizar esses resultados para aqueles que também tem interesse por essa temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese de doutorado, FE – USP, São Paulo/SP, 1999.
- BACURY, G. R. **Práticas investigativas na formação de futuros professores de Matemática**. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referências para formação de professores**, 2 ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIORGI, C. A. G. di. Et all. **Necessidades Formativas de Professores de redes municipais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-48.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação*. n°08, p. 07-22, jan./abr. 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NASCIMENTO, M. A. V. **Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial**. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ano 41-2, p. 207-218, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação* 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, Portugal: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006 (Coleção Ciências da Educação, v. 50)

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. 1 ed. Porto Alegre: Pensa, 2016.



XX SEINPE



DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA INCLUSÃO INTERCULTURAL DE MIGRANTES EM RORAIMA

Valdiza dos Santos Carvalho⁸⁴

João Paulino da Silva Neto⁸⁵

Ivete Souza da Silva⁸⁶

E-mail: (valdizarvalho25@gmail.com)

GT 2: Educação, interculturalidade e desenvolvimento na Amazônia

RESUMO

Nestas páginas gostaríamos de refletir o tema da Descolonização do currículo para inclusão intercultural de migrantes em Roraima. Tem como objetivo aprofundar as contribuições teóricas de alguns autores: Silva, Fuchs, Munsberg (2019); Freire (1987); Laraia (2001); Da Silva Neto (2020), entre outros, aproximando o pensamento deles para uma educação intercultural num contexto de fronteiras. A inclusão de migrantes é um debate bem atual, visto que existe um aumento significativo de migrantes venezuelanos no Estado de Roraima nos últimos 5 anos. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise bibliográfica das compreensões do currículo intercultural. Mesmo que a Universidade Federal de Roraima, já tenha alguns estudos sobre a migração por estar numa região de duas fronteiras (Venezuela e Guiana), a temática da educação ainda é pouco discutida. Este estudo poderá ampliar os conhecimentos na perspectiva de inclusão de migrantes, desde o ponto de vista decolonial.

Palavras-Chave: 1.Currículo Intercultural 2.Descolonização. 3.Educação Inclusiva. 4.Migrantes

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo foi pensado como síntese dos estudos sobre o currículo, na disciplina de Currículo Intercultural no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação-PPGE da Universidade Federal de Roraima, ministrada pelos professores coautores deste artigo acima citados. A escolha dos textos pelos professores⁸⁷ a serem estudados foi de extrema importância, pois possibilitou construir reflexões sobre a abrangência dos estudos interculturais na Educação. Minha opção é aproximar os estudos realizados em

⁸⁴ Mestranda em Educação no PPGE/UFRR. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e História-GPEHI-UFS. E-mail: valdizarvalho25@gmail.com.

⁸⁵ Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, orientador da mestranda, professor e pesquisador do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. E-mail: joao.paulino@ufr.br.

⁸⁶ Ivete Souza da Silva, Professora doutora em Educação da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: ivete.silva@ufr.br.

⁸⁷ Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, e Profa. Dra. Ivete Souza da Silva, ambos da Universidade Federal de Roraima.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



sala de aula com o meu tema de Pesquisa: Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas Escolas Municipais de Boa Vista-RR.

Vivemos em Boa Vista, no Estado de Roraima, onde a questão migratória está cada vez mais evidenciada, devido à entrada significativa de migrantes venezuelanos pela Fronteira-Norte em Pacaraima-Roraima. Conforme a plataforma R4V⁸⁸, são mais 358.412 venezuelanos que solicitaram o status de refugiado ou residência no Brasil, a grande maioria entrou pela fronteira de Roraima. Mesmo num contexto de acentuada Pandemia da Covid-19, com quase dois anos de fronteira fechada, houve uma entrada significativa de migrantes venezuelanos.

Nas sociedades de acolhida, muitas vezes a chegada do “outro” é interpretada como uma ameaça à própria identidade, despertando temores e xenofobias, mas também podem trazer possibilidades de enriquecimento cultural, principalmente quando os migrantes são integrados na sociedade local:

As migrações são berços de inovações e transformações. Elas podem gerar solidariedade ou discriminação; encontros ou choques; acolhida ou exclusão; diálogo ou fundamentalismo. É dever da comunidade internacional e de cada ser humano fazer com que o novo trazido pelos migrantes seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma cultura de paz e justiça. É esse o caminho para promover e alcançar a Cidadania Universal⁸⁹ (MARINUCCI, MILESI, 2015, p. 19)

Cabe a sociedade acolhedora fazer com que o novo trazido pelos migrantes seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma nova sociedade. Por meio da educação que é um direito básico, buscar construir processos educativos de valorização das diferenças, na construção das relações sociais com os membros da sociedade de

⁸⁸ Plataforma Regional criada pelas agências da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados (ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) e para a migração (OIM - Organização Internacional para as Migrações) em setembro de 2018. É um núcleo de esforços com estrutura de coordenação em nível internacional regional (Brasil, Colômbia, Equador, Peru e outros países envolvidos). <https://www.r4v.info/pt/brazil> Acesso: 29/07/ 2022.

⁸⁹ A Cidadania Universal, termo usado por vários autores, o sentido colocado por Milesi e Marinucci é que a Cidadania Universal é a que o cidadão desfruta no plano internacional, no qual também inclui também os direitos subjetivos, como a hospitalidade. Implica que os cidadãos do mundo tenham sua dignidade assegurada onde quer que se encontrem no planeta, ou seja, a garantia do respeito de seus direitos humanos em qualquer lugar, independentemente de sua nacionalidade. Conceito já debatido anteriormente por Vanessa Perin no artigo Reflexões sobre a “questão social” do refúgio e a possibilidade de uma “cidadania universal”. *Novos Debates*, v. 2, n. 1, p. 188-197, 2015.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



acolhimento. O que serviria de contraponto a uma sociedade que tem aversão aos migrantes, os veem sempre como um “problema” e não como uma “oportunidade”.

Para tecer as discussões traz-se as contribuições dos seguintes autores: Silva, Fuchs, Munsberg (2019); Freire (1987); Laraia (2001); Da Silva Neto (2020), entre outros, não se tem intenção de esgotar as discussões, mas apenas sinalizar que a teoria dá possibilidades de inclusão intercultural de migrantes nas escolas de Roraima.

Para o alcance do objetivo proposto, aproveitou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que conforme Collado, Lucio e Sampieri (2014, p. 376): “O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. Isso favorece uma maior flexibilidade ao pesquisador de procurar nas entrelinhas o que os autores discutiram em suas obras e aproximar da realidade em questão.

A opção foi fazer uma análise bibliográfica sobre os textos estudados na disciplina de Currículo Intercultural. Conforme Köche (2011, p.122) “O objetivo da pesquisa bibliográfica é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema”, o que isto implicou num estudo prévio das fontes durante a explanação da disciplina.

A análise teórica realizada em aula ajudou a explicitar alguns elementos sobre a aplicação do currículo intercultural sobre o enfoque das perspectivas de inclusão intercultural de migrantes. Portanto, acredita-se que com este breve estudo, possa ao menos que teoricamente, se fundamentar que é necessário alavancar projetos de inclusão que considere o acolhimento, as diversidades culturais e linguísticas como um direito que podem ser conferido a todos.

O artigo está dividido em três partes, onde serão apresentadas as contribuições dos autores estudados: Por uma pedagogia transformadora com os destaques para a cultura para além do respeito às diferenças e a formação de professores sobre a perspectiva decolonial. Estas reflexões ampliaram meus os conhecimentos sobre a necessidade e o direito de uma inclusão intercultural de migrantes que vai além da matrícula escolar.



2 POR UMA PEDAGOGIA TRANSFORMADORA

No Brasil, desde a Ditadura Militar, a Educação é absolutamente adequada para o modelo de “desenvolvimento” do mercado Capitalista. Assim como afirma (Freire, 1987 p.72) “Situamos a sociedade “fechada” brasileira colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa”, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição”. Paulo Freire fez uma forte crítica ao processo de colonização que se interessava pela exploração comercial das Terras, sem despertar o interesse de cultivá-la, não houve o interesse da integração dos povos durante a colônia e a educação da época não colaborou com uma transformação do país.

O Brasil sempre foi pautado pelo Sistema de Ensino agrário, autoritário, com pouco interesse em transformação social. Por isso é necessário que a Educação desenvolva estratégias políticas, éticas e epistêmicas contra todo pensamento hegemônico e ações colonizadoras:

Trata-se então de questionar e descartar as propostas de ação intercultural de cunho funcionalizante, ou seja, aquela interculturalidade funcional para o sistema hegemônico vigente, o capitalismo neoliberal, no caso da América Latina. São propostas de diálogo, de convivência, marcadas pela tolerância e pelo esforço em evitar conflitos. Tais processos são compatíveis com a lógica do atual modelo neoliberal do capitalismo ocultando as contradições que tecem a realidade social, diluindo as diferenças efetivamente presentes na diversidade (SEVERINO, 1994 p. 29).

Por muito tempo, a Educação estava reservada às pessoas mais abastadas da sociedade brasileira. O mercado de Educação Privada, por muitas vezes religiosa, ganhou muito espaço, sempre em detrimento às Escolas Públicas. A Educação deve levar as pessoas a agirem de modo esclarecido pela elevação da consciência. A Educação é uma mediação para transformação.

Na época em que Paulo Freire escreveu a obra: *Educação como prática da liberdade*, era uma sociedade contraditória, pós-Golpe Militar de 1964. Uma sociedade comandada por uma “elite” onde o homem simples é coisificado. Ele destaca o homem-sujeito que, necessariamente, implicaria a necessidade de uma conscientização das massas através de uma educação que coloque uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O Brasil vivia um período histórico propício a transformações estruturais, assuntos como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfaziam à Sociedade em trânsito. A preocupação era a captação dos novos anseios que levariam a uma “Sociedade aberta”, mas destorcendo-se, poderiam levar a uma sociedade de massas. A educação, na fase de trânsito, se fazia uma tarefa altamente importante:

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE (1987, p. 64)

O que poderíamos chamar de uma pedagogia da liberdade, que pauta o reconhecimento dos privilégios da prática. É uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Convém ter presente como toda teoria, validade geral se acha impregnado das condições históricas que lhe deram origem.

Percebe-se que a partir desta reflexão, pode-se ao menos adquirir uma postura educacional voltada para inclusão intercultural de migrantes, não como um “problema” a ser enfrentado, mas como possibilidades de aprendizagem:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p.47).

Estas palavras de Paulo Freire anima os educadores no contexto de uma educação inclusiva. Pois as crianças migrantes, antes de ser “um problema” nas escolas, são uma oportunidade de desenvolvimento se existem práticas pedagógicas que envolvam o ser humano como sujeito transformador de seu meio social.

Para isso há de se lutar por uma educação corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Que explicita as potencialidades dos sujeitos e que



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



levem em consideração o poder de adaptação que as crianças migrantes trazem de suas aprendizagens.

O ser humano foi esmagado pela dura experiência colonial, pelo poder dos senhores feudais, durante o regime Militar, todavia em Roraima se percebe uma forte tendência de militarização da Escolas Estaduais. Essa realidade carece de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema. O que dá para perceber é que as relações entre grupos que não falam a língua e sua renda econômica não alcançam as exigências de uma escola militarizada:

Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. (FREIRE, 1987, p. 86).

Essa é uma forma de estratificação social como sendo uma espécie de necessidade das classes dominantes deterem o poder para se sentirem cada vez mais superiores a ponto de considerar que as classes inferiores são menos” importantes” e não tem direitos à interferir nas mudanças políticas no intuito de melhorá-las socialmente. Em relação aos migrantes essa realidade é bem visível, pois muitas vezes não são considerados sujeitos de direitos e que podem contribuir com a sociedade local em que vivem.

Pode-se dizer que vivemos uma educação produtivista, baseada na disciplinarização, com poucas oportunidades para os migrantes se manifestarem. Na maioria das vezes são alvos de xenofobia, pois não ensinarem seus filhos em casa, isso por falta de conhecimento das lutas diárias deles por sobrevivência (alimentação e moradia), como criar com eles relações horizontais a partir da escola? O que se percebe é uma educação na fase delicada, na qual os elementos contra a escola mecânica e militarizada causam polêmica. É necessário uma educação transformadora como afirmava Freire (1987, p.101) “A educação é um ato de amor, não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” Ou seja, insistir na prática de uma educação corajosa, que impulse o homem a se tornar sujeito de sua história, agindo para a mudança concreta, uma educação que o faça sair da inercia e o leve a participar democraticamente das decisões de seu destino.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Assim Paulo Freire foi o precursor de uma escola aberta a todos. Muitos estudiosos reconhecem seu legado para uma educação inclusiva e transformadora:

Freire sempre buscou desenvolver uma metodologia de trabalho e estudos que primasse pela conquista de novas possibilidades de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que ocorria a alfabetização, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, pudessem escolher outra forma de vida. (BROCANELLI *et al* 2020, p. 98).

Essa forma de educação é reforçada pelo novo paradigma que contemple os povos tradicionais, os migrantes, os pobres, seja um pensamento crítico interdisciplinar ou decolonial. Uma Educação que contemple a identidade latino-americana é bem ampla, e está ao mesmo nível de outros países do mundo. Apesar de ser um povo desfavorecido e explorado, mas que mantém seu valor e dignidade.

Vive-se numa sociedade marcada pelas transformações advindas das práticas pedagógicas ao longo da história. A Educação compreende todas as práticas formativas, pode ser espontânea ou planejada. Tem por funções a formação do homem como adaptação ou para promover a transformação social. Para isso é importante proceder uma leitura crítica das práticas pedagógicas para observar se os caminhos percorridos estão possibilitando a inclusão de alunos migrantes em contexto de migração recente:

Segundo a perspectiva intercultural, o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo. Para tal, há que se recriar e reinventar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas já cansadas e tristes, que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades. (DA SILVA, DOS SANTOS, 2016, p. 466)

O papel da escola é o de contribuir com o processo de construção e consolidação de um outro modelo social, podem favorecer a inclusão de migrantes, visto que os sujeitos da prática educativa ensinam e aprendem numa relação dialógica e horizontal. E o professor pode introduzir questões da prática social e mediar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O que seria considerar os conhecimentos os migrantes trazem de suas experiências de vida escolar.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



São os limites de uma educação que muitas vezes, as práticas escolares não valorizam as artes, os saberes, a afetividade, a criatividade entre outros aspectos da cultura dos educandos. São exatamente os processos de criação que favorecem a implementação de inovações, principalmente em contexto de migração. Assim como afirmou Freire (2014, p. 55) “Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa escola à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem” no caso os migrantes que não falam fluente a língua portuguesa que são matriculados em séries distorcidas de sua realidade escolar no país de origem e da sua idade.

A Pedagogia de Paulo Freire, mostra um novo caminho para resgatar o protagonismo e a dignidade autoral de cada ser humano. Mostra o papel da amorosidade visceral envolvendo todos no processo de ensinar e aprender. Uma humanização que busca a construção dialógica e dialética, esperançosa, contribuindo para as transformações das realidades sociais, considerando a linguagem e a coletividade. Paulo Freire fala que o processo de interação não é espontâneo:

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 80).

Tratando-se de inclusão de migrantes, o movimento de readaptação das crianças migrantes precisa da colaboração de todos da comunidade escolar. Não se trata de propor um outro modelo de escola, mas de se pensar alternativas de inclusão que contemple também as necessidades das crianças como um ser transformador do seu espaço social.

Há de se investir na educação como uma práxis significativa que vai além da consciência como fim em si mesmo, mas que abarca todas as pessoas envolvidas. Assim como reforçou Saviani (2013, p. 759) “as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro”.



2.1 CULTURA PARA ALÉM DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Considerando o contexto de Roraima, um Estado com uma acentuada presença de migrantes, no município de Boa Vista há 7.441 venezuelanos matriculados.⁹⁰ Há um grande desafio para os próximos anos a respeito da educação intercultural. Nesse sentido, um dos grandes desafios para a educação roraimense seria pautar uma educação que supere a política de universalização de ações, pois cada realidade tem suas especificidades:

A crítica seria que, ao passo que a educação intercultural universaliza-se, torna-se cada vez menos intercultural e diferenciada. O desafio é portanto, como garantir educação intercultural para os povos indígenas no Brasil sem impor um modelo homogeneizante, mesmo que “disfarçado” de específico. (COLLET, *et al*, 2012, p. 105)

Mesmo que a autora esteja tratando de uma educação intercultural para os povos indígenas, pode se pensar que na mesma situação esteja a questão dos migrantes. Pois é muito difícil falar de uma educação intercultural diante de algumas desigualdades, principalmente a questões linguísticas. A ideia da educação intercultural baseada apenas no respeito às diferenças, muitas vezes não inclui, acaba por excluir.

Ao invés de ressaltar as diferenças, vale ressaltar à cultura. Esta que é capaz de tornar o ser humano diferente dos demais seres:

As diferenças existentes entre os homens, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhe são impostas pelo aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA, 2001, p.14)

Neste sentido a cultura é muito mais significativa e precisa ser destacada na educação intercultural. Se tratando de migrantes, é importante valorizá-la, pois todas as crianças inseridas em sala de aula, trazem suas experiências culturais e educacionais.

⁹⁰ Conforme o Observatório Municipal de Boa Vista Roraima, são 7.441 alunos venezuelanos matriculados nas Escolas Municipais de Boa Vista, RR. Fonte: SMEC/SPE/CENSO | Coletado em: 09/06/2022.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Falando de cultura não é possível se admitir determinismos sejam eles biológicos ou geográficos, pois ela age seletivamente e não casualmente sobre meio ambiente que a pessoa vive. Todas as culturas têm suas diversidades, sempre haverá conflitos, mais o importante é o princípio da diferença, não de superioridade. Cada país tem suas características e peculiaridades. Assim como afirmou Laraia (2012, p. 28) “a comunicação é um processo cultural. A linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria a cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”, ou seja, para que aconteça uma educação intercultural, há se considerar práticas pedagógicas que considere as questões linguísticas e culturais.

Conforme Silva (2014 p. 97), “a sociedade atravessada pela diferença, o outro cultural, é sempre um problema social e pedagógico porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável”. O que não poderia ser um problema só por ser diferente. Mas deveria se questionar as desigualdades, pois a cultura é dinâmica, diferente é o acesso aos direitos.

Para Hooks (2013, p. 52) “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural”. Seria conhecer, poder expressar as riquezas e debilidades dos processos interativos na sala de aula com alunos migrantes. Para isso, é necessário valorizar a importância da cultura. Valorizar o que os estudantes são, pois ninguém pode modificar o outro para ser incluído. Há de persistir no legado deixado por Freire:

[...] a produção de uma cultura freiriana que matizou política e pedagogicamente o fazer docente e discente, posicionando educadores e educandos como sujeitos aprendentes, dando voz a quem não era escutado e criando condições para que grupos culturais e movimentos sociais interferissem não só nas políticas educacionais, mas no próprio cotidiano da escola. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2015, p.199).

Ele democratizou o acesso à educação pela cultura, através dela acontecem as transformações. Todos podem contribuir no processo educativo, mesmo que cada ser humano tenha uma participação limitada da cultura. Seria pensar uma educação intercultural que vai além dos valores de uma cultura dominante, mas considerar todas as culturas existentes no espaço escolar.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Pensar em um currículo intercultural para inclusão dos migrantes como sujeitos, é valorizar o processo próprio de cada cultura. Toda cultura é passível de mudanças, principalmente suas “crenças e mitos”. Neste sentido Laraia traz mais uma contribuição:

Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo. (LARAIA, 2001, p. 45).

Não resta dúvida de que as culturas são interativas, correlacionadas, existe uma difusão gratuita que não podem ser forçadas pela cultura dominante. Gratuitamente os estudantes migrantes, vão compartilhando seu modo de ser e de aprender em articulação com os demais membros da comunidade escolar.

É importante que os educadores pensem o currículo numa perspectiva intercultural para transformar suas práticas de maneira a refletir de um ponto de vista multicultural. Vale mudar os paradigmas, pois as mudanças culturais acontecem com a partilha, interação, assim como afirmou Da Silva (2013, p. 23) “a escola é um dos espaços da educação no qual as diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em espaço formador e transformador de saberes diversos”. A troca e a complementariedade, acontecerá com as práticas de interculturalidade na educação mediante a presença da diversidade de culturas entrelaçadas.

Trata-se de uma interculturalidade que se geste desde as práticas de interações culturais em condições de igualdade entre estudantes brasileiros e migrantes. Este processo intercultural está fora de uma cultura “própria”, mas dentro de cada cultura, construindo diálogos desde a curiosidade e a partilha de saberes.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Para se pensar uma educação inclusiva dos migrantes no Estado de Roraima, desde os locais, deve-se considerar as possibilidades descolonização da formação docente, mediante a formação para a interculturalidade desde a academia. Conforme Silva, Fuchs, Munsberg (2019, p. 594)” pensar a descolonização da educação é tarefa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



complexa e desafiadora, porém viável e necessária no contexto atual”. Isso exige comprometimento dos professores com autoformação para uma mudança de visão, do pensamento eurocêntrico.

Nesse intuito, é necessário a descolonização do currículo, para um novo olhar, que contemple a diversidade intercultural e passar para:

uma pedagogia descolonial analógica, centrada na exterioridade do Outro, que nos leva a propor uma sequência de ações práticas em uma escuta da /o Outra/o, em um respeito às diferenças linguísticas e culturais da /o Outra/o, para um diálogo intercientífico, intercultural, a fim de vislumbrar outra era para humanidade: a transmodernidade, que a continuação arrolharemos. (DA SILVA NETO, 2020, p. 127-128)

Assim a pedagogia descolonial analógica para formação de professores que propõe Da Silva Neto, provém de uma nova visão dialógica do ensino aprendizagem através do diálogo, escuta e respeito. Trata de compreender e valorizar a outra cultura através do diálogo intercultural.

É necessário passar do multiculturalismo, para uma visão mais integrativa das culturas. Pois não basta ter as culturas diferentes convivendo no mesmo espaço, sem atritos, este é um pensamento hegemônico, hierárquico, colonial, porque não se discute as questões das desigualdades socioculturais, ou seja se a cultura “menor” (menor quantidade) se comporta, vai tudo bem. Assim como propõe Zanotelli (2021, p. 336) “interterritorialidade destaca o “estar entre” ou o viver concomitantemente em espaços “de fronteira”, entre distintos territórios”. O que para além do termo, se compreende o potencial estratégico, principalmente quando se trata de inclusão intercultural de migrantes num contexto de fronteiras.

A integração intercultural busca reconhecer o outro para além dos direitos humanos, envolvendo toda grandeza cultural que os envolvem. Antes de descolonizar o currículo, é necessário, descolonizar-se da política de dominação que se reproduz no contexto educacional:

para descolonizar-se, saber meditar na escuta do outro e no silêncio reflexivo, nos reeducará para o seguinte passo da atividade do descolonizar-se: o respeito à diversidade linguística e cultural da Outra/o, através da mudança paulatina da subjetividade para o respeito a/os Outra/os. Da Silva Neto (2020, p. 130).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Uma educação intercultural que provoca a questionar-se sobre os sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes carregadas de individualismo. E alargar-se para uma educação mais colaborativa entre todas as culturas.

A descolonização do currículo é bastante necessária para a formação de professores, independente de sua área de atuação, na qual se entrelaçam várias mudanças seja pessoal e institucional:

Interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. Questionar para mudar, para transformar. Expresso de outra forma, problematizar para descolonizar o currículo escolar e a própria instituição educacional, especialmente a academia, responsável pela formação docente. (SILVA, FUCHS, MUNSBURG, 2019, p.612)”

No diálogo intercultural respeitoso com cada interlocutor do processo educacional, acontecem as experiências de transformação dos migrantes, pois eles também precisam ser descolonizados de suas crenças, do saudosismo, de uma cultura que muitas vezes foi imposta pelos seus colonizadores.

A formação de professores com base em um currículo intercultural, requer mudanças institucionais universitárias e também da mentalidade dos próprios docentes. Os planos acadêmicos universitários entrelaçam várias iniciativas e práticas de interculturalidade, mas os estudantes, precisam de valer dessas propostas. Para Nóvoa (2017, p. 17) “na formação de professores é necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa”. Ou seja a busca de uma vida cultural própria, que o ajude a evoluir de uma matriz individual para uma matriz coletiva.

Assim a pedagogia descolonial analógica representa a construção de nova visão pedagógica que se difunde para além da transmissão de conteúdo. Um nova práxis propositiva e denunciativa do poder dominante. Para isso é necessário descolonizar-se no campo da educação como afirmou De Oliveira (2017, p. 03)” DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as



amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.” Isto requer pensar com os sujeitos (migrantes) na sua realidade, cotidianidade e com suas culturas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos textos abordados neste foram de suma importância para o aprendizado sobre a educação intercultural. Aguçou-me o olhar sob o que os autores escreveram sobre educação, cultura e decolonialidade. Quanto à inclusão de migrantes, é bem desafiante, porque geralmente os textos não discutem diretamente essa temática. Mesmo que a nova Lei de Migração deixe claro que os migrantes têm iguais direitos que os nacionais⁹¹, na prática, precisa-se garantir que na formação de professores, seja na academia ou na formação continuada, possam considerar o currículo intercultural com uma prática pedagógica necessária para educação em contexto de intensas migrações. É necessário que se conformem escolas voltadas para a diversidade como um valor, oportunizando experiências baseadas na alteridade e complementariedade. Algo que vai além de simplesmente falar dos costumes, ritos e tradições referente aos grupos culturais.

Pauta-se uma inclusão que incorpore as diferenças no cotidiano, como uma troca de saberes, superando a cultura hegemônica. Conforme Barzotto(2004), se postula propostas pedagógicas que não deveriam estar centradas nos verbos: respeitar, valorizar e adequar, pois estes pressupõem hierarquia, julgamento de valor, discriminação e exclusão. E sim usar o verbo incorporar, que garante o respeito à diversidade e prezam pela inclusão no ambiente escolar, tendo mais a incluir do que excluir.

Pelo contexto apresentado, observou-se ma grande abertura dos professores para se ampliar as discussões, para inclusão de migrantes em Roraima. Há de se superar a ideologia que só os conhecimentos eurocêntricos (da maioria, os brasileiros) são os verdadeiros. Para isso há de se começar pelos profissionais da Educação depreender-se de uma ideologia monoglota e abrir-se ao ensino translingue como abertura à diferença, alteridade.

⁹¹ Princípios de igualdade aos nacionais, conforme a Nova Lei de Migrações 13.445/2017, Artigo 3º. IX. X. XI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.



4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLET, Celia G. **Os desafios e perspectivas da educação intercultural indígena no Brasil**. Nolfá et al. La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. **Convergencia**, v. 19, n. 59, p. 105-114, 2012.

DA SILVA, Ivete Souza; DOS SANTOS, Clarisse Martins. **Movimento Roraimense: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima**. Educação. Revista do Centro de Educação, v. 41, n. 2, p. 459-470, 2016.

DA SILVA NETO, João Paulino. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

DE CARVALHO, Alonso Bezerra; BROCANELLI, Cláudio Roberto; DE SOUZA SANTOS, Genivaldo (Ed.). **Pensamento Latino-Americano e Educação: por uma ética situada**. Editora Oficina Universitária, 2020.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma educação decolonial**. Academia. edu. Rio de Janeiro, p. 1-4, 2004.

FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar; HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw Hill, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação para prática da liberdade**. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro: 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

MARINUCCI, MILESI. **Migrações Contemporâneas**. Revista HEMU. Brasília. CSEM, 2015.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Valores e objetivos na educação**. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 43-50.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia da Educação na Formação e na Prática do Educador**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural**. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

ZANOTELLI, Cláudio Luiz. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de (s) colonial na “América Latina” de Rogério Haesbaert. 2021.





CIBERCULTURA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NAVEGANTES

Péricles Wellinson Monteiro Nascimento⁹²

Terezinha Fernandes⁹³

Leonardo Zenha Cordeiro⁹⁴

E-mail: wellmont9@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Financiamento: O trabalho não contou com fonte de financiamento

Resumo

As tecnologias digitais produzem sentidos, vivências e experiências que vinculam-se às práticas pedagógicas e construção de saberes. Estamos diante da emergência de um novo paradigma educacional, apontado como “Paradigma da navegação”, o qual aponta que os saberes se tecem em coletivo e o educador é um mediador que anima e articula saberes e práticas em contato com o digital em rede. Pensar a educação, em especial em suas relações com a Filosofia, nesse sentido, nos aponta a necessidade de entendermos as astúcias necessárias para reconstituirmos o que já não é mais tão estático, colocando a produção de saberes e sentidos como uma viagem de incertezas e efemeridades.

Palavras-chave: Paradigma da navegação; Ciberespaço e cibercultura; Educação Hacker; Filosofia Pública; Filosofia e Educação de Fronteira.

INTRODUÇÃO

Os séculos XX e XXI são marcados por modificações sociais, políticas e culturais profundas, a tal ponto que o tempo pareceu pouco para tamanhas mudanças. Hobsbawn (1995) defende que os avanços tecnológicos, especialmente na informação, comunicação e automação, formam um dos pilares da nova estrutura social emergente, caracterizada pelo domínio da tecnologia, de técnicas de comunicação, da cibernética e do avanço de computadores eletrônicos. No Brasil, segundo dados da TIC⁹⁵ Domicílios⁹⁶, em 2021,

⁹² Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestrando em Educação e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Membro do grupo de pesquisa GRAÓS – Experiências Educativas mediadas pelas TIC. Contato: wellmont9@gmail.com

⁹³ Professora do Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-doutora em Educação (UFRRJ). Doutora em Educação (UFSC). Doutorado Sanduiche (UAb) Portugal. Mestre em Educação (UFMT). Membro dos grupos de pesquisa LêTece/UFMT e Docência e Cibercultura (GPDUC/UFRRJ). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4491000679954389> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1040-424X>

⁹⁴ Professor adjunto na Universidade Federal do Pará do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Vinculado ao grupo de pesquisa Grãos.

⁹⁵ Sigla para Tecnologias da Informação e Comunicação.

⁹⁶ Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) em 2021. Disponível em: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios. Acesso em 07 out. 2022.



94% dos brasileiros possui acesso a alguma tecnologia digital. Já 81,5% tem acesso à internet, seja fixa ou móvel. Em 2015, era cerca de 50%. A internet foi inserida decisivamente na vida social brasileira. Talvez possamos apontar que a internet é uma parte da vida humana, já que ela é produto e produção sociotécnica, própria de uma espacialidade e uma temporalidade.

A Web , entendida como uma rede de relações entre humanos com mediação das tecnologias digitais em rede (TDR)⁹⁷, organiza e estrutura uma multiplicidade de outras relações, criações e pontos de vista com mediação de TDR. A articulação dessa rede, no entanto, se dá em forma de rizoma. Não sabemos ao certo quando começa ou para onde irá seguir. No intuito de situar um lugar nessa rede, operadores e programadores criam websites – ou apenas sites – como uma possibilidade de uma bifurcação e/ou hierarquização parcial desse emaranhado.

Além disso, é um fluxo que se incha e se transforma a partir das informações de indivíduos e de grupos. Cada nova inserção e experimentação se atualiza e se opõe à anterior. O virtual para Lévy (2010a) tem como característica principal ser uma oposição ao atual. Tal crescimento gera o que Ascott (apud. Lévy, 2010a) chama de “segundo dilúvio” – um dilúvio de informações, mas que hoje já podemos dizer que é um dilúvio de práticas, de experimentações, de performatividade, enfim, um “dilúvio de dilúvios”. Há o que Lévy (2010a, 2010b) chama de totalidades parciais, recortes nesse dilúvio. Tais recortes são sempre breves, mutáveis e em devir. Como tais mudanças influenciam, contribuem e transformam a educação, a formação e nossas relações com o saber?

1 A EMERGÊNCIA DO “PARADIGMA DA NAVEGAÇÃO”

A relação com o saber começa a se modificar com a emergência do ciberespaço (LÉVY, 2010a) e da cibercultura – a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede (SANTOS, 2019; LÉVY, 2010a) - ocorre uma impossibilidade de qualquer compreensão totalizante de um saber. O processo comunicativo – e formativo – se dá entre pares de

⁹⁷ Utilizaremos o termo tecnologias digitais em rede ao invés de tecnologias da informação e comunicação (TIC) por entendermos que tais tecnologias não apenas informam ou comunicam, mas produzem sentidos, vivências e conectividades com mediação do digital em rede, inclusive de cunho formativo (SANTOS, 2019)



modo muito ágil e dinâmico, que personaliza tal saber a partir de interesses em comum, construídos para que as pessoas habitem o ciberespaço, suas mídias e demais espaços/tempos.

Surge na/com a cibercultura um paradigma novo, em contrapartida ao do curso e da tutela de mestres. Lévy (2010a) o denomina como “paradigma da navegação”, o qual visa uma mudança qualitativa nos processos de ensino-aprendizagem e formação. É a busca da constituição de novos saberes, de produção de novos conhecimentos, propiciando uma aprendizagem coletiva. Quais são os fundamentos desse paradigma? Citamos três: o novo mediador dos saberes, o papel da autoria e da criação na inteligência coletiva e a postura hacker na educação.

1.1.O MEDIADOR DOS SABERES PRODUZIDOS/CRIADOS/COMPARTILHADOS

A relação com o conhecimento na contemporaneidade tem no ciberespaço o portador desses saberes (não mais a comunidade física como nas sociedades primitivas/iletradas ou os intérpretes e sábios nas comunidades antigas e medievais). Agora “as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos independentes” (LÉVY,2010a, p.167). O ciberespaço é, para Lévy, o grande mediador dessa inteligência coletiva.

Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas *coletividades humanas vivas*, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o *ciberespaço*, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos independentes (LÉVY, 2010a, p.166).

A possibilidade de formação e constituição de conhecimentos e saberes na/com a cibercultura tem sua base não em uma inteligência puramente artificial, mas coletiva. Nesse sentido, as relações educativas e formativas se dão no deslocamento de novos saberes institucionalizados e privados para uma troca constante de saberes e práticas culturais (não apenas informações e comunicações). Não há mais saberes estáticos, mas sim um saber-fluxo, e a principal competência agora é saber navegar.

O ciberespaço, como grande mediador e recolhedor da memória coletiva, permite novas possibilidades de aprendizado, ampliando repertórios de professores e alunos e



compreendendo a importância do papel do educador enquanto mediador desse processo. Conforme Santos (2019) as tecnologias digitais permitem aos docentes ampliar seus repertórios, indo além dos conteúdos pré-estabelecidos nos currículos reconhecendo a internet enquanto espaço de encontro e de edificação do conhecimento em rede.

1.2. CRIAÇÃO E PRODUÇÃO PARA UMA INTELIGÊNCIA COLETIVA

As produções e inventividades que constituem a cibercultura caracterizadas pelos acionamentos em coletividade, espacializadas e horizontalizadas, que expressam os anseios dos praticantes culturais, bem com seus sentimentos, suas percepções, muito para além de apenas lógica e racionalidade (LÉVY, 2010b). Em outras palavras, a construção de saberes ocorre a partir de novas tecnologias cognitivas que ampliam e transformam a inteligência individual e a coletiva, podendo transformar imagens mentais em uma materialização possível de ser visualizada e modificada por outros sujeitos. “Do ponto de vista da inteligência coletiva, permite a colocação em imagens e o *compartilhamento* de mundos virtuais e de universos de significado de grande complexidade” (LÉVY, 2010a. pp, 168-169 – grifos do autor).

Podemos citar, como exemplo, a experimentação nas plataformas de redes sociais on-line, as quais propiciam uma experiência nunca vista antes. É possível ter contato com o cotidiano de pessoas, construir diálogos, interpretações, etc. de modo síncrono e assíncrono. O grande diferencial da experimentação das redes sociais on-line é a usabilidade ativa de seus autores e autoras, que podem produzir conteúdo de forma praticamente infinita e a capacidade de aproximar indivíduos com interesses em comum, mesmo estando geograficamente dispersos.

Isso porque tem-se à mão um conjunto rico de práticas culturais que podem ser incorporados das mais variadas formas e aos mais variados contextos, com vistas a promover uma inclusão de todos e também de cada um, especialmente os grupos ou indivíduos que estão em situação de vulnerabilidade e não veem nos espaços presenciais como ambientes seguros, pois não só o ambiente físico, mas o simbólico denota constantemente que aqueles sujeitos não deveriam frequentar tal espaço.

1.3. UMA “POSTURA HACKER” PARA A EDUCAÇÃO



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Vale ressaltar também que a internet foi criada para ser um espaço/tempo que tinha como intuito a ideia de que, quem a utilizasse, constituísse protocolo que descrevesse o que fora produzido, para que assim, quem fosse adentrando posteriormente, não necessitasse partisse do começo, e pudesse experimentá-la de outras formas, como desejasse. Além disso, ela deveria ser gratuita porque haveria a repartição dos custos entre todos e todas. O trabalho e o sonho coletivo desses jovens, chamados “hackers⁹⁸” (PRETTO, 2017) buscava estimular a comunidade a participar coletivamente do aperfeiçoamento do sistema-internet.

Compreendendo a internet como espaço que possibilita relações e não como ferramenta, nos coloca a pensar a escola como um espaço/tempo formativo que não necessariamente ensine a usar uma plataforma, mas a experimentá-la com/a partir de suas possibilidades. O papel do professor é também ensinar e aprender a ler informações/criações/comunicações/semioses que circulam nesse espaço.

A escola pode ser, então, reconstituída como um ecossistema pedagógico de conhecimento que promova uma constante negociação de interesses os mais variados, tendo o professor como mediador.

Não podemos nos contentar com um sistema educacional que continue centrado na lógica de distribuição de informações. No passado, elas eram escassas e fazia sentido procurar a escola e os mestres para buscá-las. Os professores eram verdadeiros poços de saber e de informações. Hoje, temos abundância de informações e isso, diferentemente do que pensam alguns, é mais do que bom. É excelente, mas não basta. Precisamos, justamente por conta disso, ter uma enorme capacidade de leitura destas informações que abundam. E a leitura, aqui, ganha uma dimensão muito maior daquela que estamos acostumados a associar às letras e, no máximo, aos números. Agora, muito mais do que antes, isso é insuficiente. É importante, claro, mas também é preciso que tenhamos a capacidade de ler num sentido muito mais amplo. Uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a gadgets eletrônicos; e a leitura do ambiente, cada vez mais destruído, aqui, ali e acolá. Mas a leitura apenas não basta. Precisamos também dotar a escola de processos formativos que compreendam as novas linguagens contemporâneas; referimo-nos à linguagem (PRETTO, 2017, pp. 52-53).

⁹⁸ O termo hacker é designado para pessoas que possuem profundo conhecimento em ambiências e tecnologias digitais e hardwares e utilizam seus conhecimentos para o constante aperfeiçoamento dos mesmos. Não é sinônimo de *craker*, palavra que é utilizada para referir-se a criminosos digitais.



Nossas culturas estão constituídas na codificação de saberes que memorizam artificialmente o que já produzimos. Porém, mais que apresentar os símbolos, é repassar e fomentar a criatividade a partir do que já dispomos, indo em direção à reconstrução ou até mesmo inovação, navegando entre o que já sabemos, com a incerteza de que ainda não é tudo o que já está produzido.

Tais princípios nos levam a pensar que todos os saberes, disciplinares ou não, são chamados para a refundação da educação numa perspectiva navegante, que viaja com o que já temos consolidado, mas que pode ser sempre aperfeiçoado e avançado, e assim, visando o espaço escolar e acadêmico como promotor de ambiências formativas (SANTOS, 2011) multirreferenciais (ARDOINO, 1998) e dinâmicas. Entre esses saberes e posturas é que situamos a importância do pensar/fazer filosófico.

2 O ESPAÇO-TEMPO DO PENSAR/FAZER FILOSÓFICO E DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NESSA NAVEGAÇÃO

O panorama anterior acerca do paradigma da navegação contribui para que possamos situar a filosofia como mais um saber que não está mais situado em um único local. De certo, ao nos referimos à filosofia, não estamos apontando um saber abstrato e que exige certa capacidade de introspecção para emergir no espírito humano. Isso se deu pelo modo como as escolas, as universidades e os mosteiros a colocavam, especialmente no período medieval, o que não é mais possível na contemporaneidade.

Ao nos debruçarmos sobre a filosofia e a possibilidade de ambiências formativas (SANTOS, 2011) que bricolem o pensar/fazer filosófico ao contexto do digital em rede (SANTOS, 2019), colocamos esse saber – o saber filosófico – como mais um saber que possibilita a compreensão da condição humana no mundo como possibilidade constante de criação e de autorias (ARDOINO, 1998). Para tal, lançamos algumas possibilidades reflexivas necessárias para compreender como o pensar/fazer filosófico e o ensino/aprendizagem coletivos de filosofia metabolizam-se e se potencializam a contexto do digital em rede.

O primeiro debate é acerca da filosofia como um saber que não está encerrado em doutrinas. Sócrates foi quem mais apontou essa característica na antiguidade. Por meio



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



de seus diálogos, intercalava os cidadãos atenienses sobre suas vidas, sobre a verdade e a necessidade da busca pela prática do bem.

Na contemporaneidade, Nietzsche e Wittgenstein procuraram levantar a limitação que os pressupostos sistemáticos conferem à prática filosófica. Nietzsche denunciava a falácia de explicar a vida por meio da mera racionalização, deixando em segundo plano as emoções e os conflitos. Aceitar que a vida é marcada por intuições, prazeres, tristezas e decadências nos recolocaria em contato com o humano em nós. Viver todas as dimensões sem culpas nos livraria de grilhões que foram colocados por uma moral limitante (NIETSCHE, 2008). Wittgenstein, contribuindo, lança mão do pensa-fazer filosófico como uma linguagem que nos comunique o mundo. A filosofia é, portanto, uma prática comunicativa e intersubjetiva que, por meio do pensar (e do fazer/pensar), nos recoloca um sentido.

A filosofia não é uma teoria, mas uma atividade. Uma obra filosófica consiste essencialmente em elucidações. O resultado da filosofia não são “proposições filosóficas”, mas é tornar proposições claras. Cumpre à filosofia tornar claros e delimitar precisamente os pensamentos, antes como que turvos e indistintos (WITTGENSTEIN, 1994, pp. 76-77).

Para filosofar é preciso experimentar o mundo, colocar-se de certa forma à deriva, confundir-se para encontrar aí alguma comunicação. Experimentar o mundo diz respeito também a nos colocarmos em contato com as práticas culturais mediadas por TDR, por meio das simulações e das digitalizações do/no/com o real. Nesse sentido, os saberes filosóficos contribuem para que nos lancemos à descoberta do mundo com um mapa por fazer, como desbravadores e desbravadoras, compreendendo as teias e suas capacidades rizomáticas de não quererem um fim próximo e estável. Não há mais a necessidade de se buscar uma conduta transcendental, válida para todos. Cada indivíduo deve procurar suas respostas a partir de suas implicações e seus dilemas.

[...] não temos a menor razão para pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentais que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é “melhor” que o outro. Ao contrário, não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 98).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nesse vai-e-vem de errâncias, é importante um espaço-tempo formativo que nos possibilite lançar mão de algumas considerações de cunho filosófico, possibilitando alguma bússola, ainda que provisória. Pensamos que o espaço privilegiado para tal é a escola.

A experimentação filosófica por outros meios, como nas plataformas de redes sociais on-line, é preponderante para que a compreendamos como uma prática que não se encerra na escola, mas que tem a ver com a vida. A popularização de saberes por meio das plataformas de redes sociais on-line contribui para hackear e horizontalizar a educação filosófica, na medida em que coloca à disposição de um grande público conhecimentos e práticas culturais que só poderiam ser acessadas em espaços muito específico. Em tempos de conectividade ubíqua, tais saberes cumprem também uma tarefa histórica em nosso país que é de contribuir com o avanço cultural da população. Os estragos ocasionados pelas classes dominantes, especialmente com a ditadura civil-militar e os governos neoliberais, geraram na população uma certa desconfiança pela prática da reflexão e um valor exacerbado pelo tecnicismo.

O trabalho de diversos autores em plataformas, como Instagram, Facebook e Youtube possibilitam que os saberes filosóficos sejam compartilhados de forma mais ampla por meio de inventividades criativas, como memes, vlogs, espaços de trocas de saberes em lives, dentre outros. Defendendo a possibilidade de uma filosofia pública, Souza (2020) aponta o seguinte:

Precisamos preencher as ondas de rádio com as coisas boas, em todos os formatos: colunas e editoriais, posts de blogs, vídeos no YouTube, podcasts, artigos longos, palestras, fóruns, tweets e muito mais. A boa filosofia precisa estar em todos os lugares, acessível a todos os níveis, a qualquer um que possa estar interessado. Precisamos inundar o mundo com portais de todas as formas e tamanhos (SOUZA, 2020, p. 2).

Um ponto que Gontijo (2017) levanta de grande importância é

[...] a profusão de publicações de livros e revistas que se destinam a popularização da filosofia, muitos dos quais são comercializados em bancas de jornal. A quantidade é proporcional, por vezes, à indiferença ou às vozes na academia que qualificam negativamente esse conjunto de publicações. Todavia, há que se fazer um exame amplo e, ao mesmo tempo, particularizado sobre cada publicação para uma emissão de juízos mais conclusivos, sobre qualidade e sobre quantidade de exemplares vendidos. Na mesma medida, proliferam publicações de vídeos no Youtube de diferentes formatos, tamanhos e destinatários e os sites destinados à divulgação filosófica que nos convida a investigar suas potencialidades (GONTIJO, 2017, p. 16).



Dentre estes, citamos dois exemplos. Um é o canal “Nova Acrópole⁹⁹” construído por organização homônima e “Isso não é Filosofia¹⁰⁰”, de autoria dos professores Victor e Evelyn. Tais canais possibilitam o compartilhamento de diversos filósofos e filósofas da história, bem como a possibilidade de a filosofia contribuir com questões do cotidiano, como felicidade, aborto, liberdade de expressão, posicionamento político, dentre outros. Tais temas nem sempre são permitidos de adentrarem o currículo escolar, mas – mais uma vez insistimos – tais dispositivos extrapolam o âmbito dos saberes filosóficos para fazer/pensar a vida.

A filosofia deve ser compreendida, dessa forma, como uma prática de fronteira, que visa a diferença e a diversidade. Especialmente no cenário sociotécnico ocorre a emergência da produção/criação de novas subjetividades coletivas que devem ser entendidas no âmbito das consciências, dos desejos e dos comportamentos. Essas subjetividades, que não se querem mais diluídas, consolidam as qualidades e desejos relativos à produção de singularidades que visam o poder como horizonte de liberação coletiva, que não mais possíveis de serem realizados aos moldes tradicionais. Essas mudanças, ocorridas a partir dos anos 1960, deslocam o viver como um resultado entre a materialidade e a semiótica. Nesse sentido, as lutas das minorias sinalizam não uma desorganização ao trabalho, mas finalidades voltadas ao desejo, à liberdade e à criatividade (NEGRI e GUATARI, 2017).

Situar a filosofia como um saber que se coloca como fronteiroço implica recolocá-la como uma postura de crítica ao *status quo* da sociedade. O capitalismo ganhou novas conotações, novas configurações, alargando-se para também a intimidade do humano, que é datificado e algoritmizado cotidianamente (LEMOS, 2021). Algumas empresas que mais tem lucrado no atual cenário são as de tecnologia e isso se agravou com a pandemia de COVID-19.

Porém, mais do que dizer que as plataformas influenciam em nossas vidas cotidianas, surge o desafio de pensar o que nós podemos fazer com elas, imaginando

⁹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/NOVAACR%3%93POLEBRASIL>. Acesso em: 21 out. 2022.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Iston%3%93A3o%3%93Filosofia>. Acesso em: 21 out. 2022.



como agir também por dentro (novamente a postura hacker), buscando não estar à deriva ou ficarmos ilhados nesses novos avanços, que não são apenas advindos do capitalismo, mas da criatividade humana, e como tal deve ser horizontalizado por todos e todas.

CONSIDERAÇÕES

Diante disso, consideramos que o paradigma da navegação nos desafia e implica a velejarmos por um mar de incertezas e efemeridades, pois é preciso. É preciso porque temos já alguns instrumentos e inventividades, bem como um certo distanciamento histórico para definir para onde ir e para onde não. É preciso também porque são os desafios do nosso tempo (o que Hegel (1992) chamava de *zeitgeist* – o espírito da época). E é um desafio porque viver não é preciso, tanto porque a vida não tem uma lógica adjacente, senão a que damos a ela. Mas também porque a vida, assim como a filosofia, não segue a precisão. A vida – e a filosofia – são necessárias na medida em que confrontamo-nos com o que é posto, imposto, sobreposto.

Afirmar a emergência do paradigma da navegação, a mediação agora no/com/pelo ciberespaço, a criação de inteligências coletivas e a necessidade da horizontalização por uma postura hacker não retira o status epistemológico das ciências e das disciplinas, muito menos a necessidade de haver educadores e educadoras mediando tais processos, na construção de uma educação horizontalizada, crítica, não-tecnicista e libertadora.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. (org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 272p.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. 165p.
- GONTIJO, Pedro. *O Ensino de Filosofia no Brasil: Algumas notas sobre avanços e desafios*. In: **Perspectivas**. V. 2, pp 3-17, 2017. Disponível



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



em:

<https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/download/3736/9734/>.

Acesso em 08 out. 2022.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992. 269p.

HOBBSAWN, Eric. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 532p.

LEMOS, A. Dataficação da vida. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 193-202, 24 ago. 2021.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39638>.

Acesso em: 08 out. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010 B. 206p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010 A. 270p.

NEGRI, Antonio; GUATARI, Félix. **As verdades nômades: Por novos espaços de liberdade**. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017. 214 p.

NIETSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/nietzsche_friedrich_ecce_homo.pdf. Acesso em 08 out. 2022.

PRETTO, Nelson de L. **Educações, culturas e hackers: Escritos e reflexões**. Salvador: EdUFBA, 2017. 220p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25327/1/Educa%C3%A7%C3%B5es%2CCulturas%20e%20Hackers-Nelson%20De%20Luca%20Pretto.pdf>. Acesso em 07 out. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. Teresina: EdUFPI, 2019. 225 p. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em 10 set. 2022.

SANTOS, Rosemary. **A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: Itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial**. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10564>. Acesso em: 09 out. 2022.

SOUZA, Alysson Augusto dos Santos. Manifesto por uma Filosofia Pública. **Intuição**, v. 13, n. 1, p. e36196, 10 jun. 2020. Disponível em:



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/36196>. Acesso em 08 out. 2022.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.





ASPECTOS AFETIVOS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E A REGIÃO AMAZÔNICA?

Juliane Rebeca Monteiro da Silva – UFAM – Manaus, Amazonas, Brasil¹⁰¹

Letícia Silva Trindade – UFAM – Manaus, Amazonas, Brasil¹⁰²

Dayse da Silva Albuquerque – UFAM – Manaus, Amazonas, Brasil¹⁰³

julianerebeca.pedagogia@gmail.com

GT 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

O presente artigo, tem como foco apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica, que foi realizada nas bases de dados sobre as produções acadêmicas voltadas para a afetividade na relação professor-aluno nas escolas da educação infantil do Amazonas. Neste sentido, busca-se valorizar uma relação afetiva no ambiente escolar, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral do aluno. Desse modo, esta pesquisa também mostra como a afetividade no ambiente escolar tem influência no desenvolvimento social e intelectual das crianças da educação infantil. Portanto, os resultados encontrados nas bases de dados foram de suma importância para uma investigação mais profunda a respeito de como se dá esse processo no ambiente escolar das comunidades e municípios da região amazônica.

Palavras-chave: Afetividade; Educação infantil; Amazônia; Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

O afeto se vincula nas relações que acontecem desde a primeira infância (0 a 5 anos), tendo indícios nos primeiros contatos do bebê com a mãe (no qual se estabelece absoluta dependência) e se estende ao longo de toda a vida. Assim, esse vínculo se desenvolve e se sustenta a partir de trocas afetivas que repercutem na dimensão emocional, cognitiva, comportamental e social, dentre outros aspectos relacionados que são necessários para seu desenvolvimento integral.

Desse modo, esta pesquisa mostra como a afetividade no ambiente escolar tem influência no desenvolvimento social e intelectual das crianças da educação infantil, e, a

¹⁰¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (9º período) da UFAM

¹⁰² Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (7º período) da UFAM

¹⁰³ Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (DTF-FACED-UFAM). Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (PSTO-UnB).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sua ausência torna-se algo negativo à medida que influencia no desenvolvimento do aluno. Sabe-se que na sociedade, a ausência de afeto é um problema recorrente, seja pelo distanciamento dos familiares, dos colegas e até do professor. Logo, a escola exerce um papel fundamental nas trocas afetivas a partir do estabelecimento de relações humanizadas e a oferta de ambientes acolhedores.

OBJETIVO GERAL

Analisar a influência do vínculo afetivo na relação professor-aluno para as crianças da educação infantil na região Amazônica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Refletir sobre a importância do afeto na educação infantil

Discutir a importância do afeto para a aprendizagem

Identificar o papel das escolas da Amazônia no desenvolvimento afetivo como um agente transformador e fundamental

PROBLEMA

A problemática estudada foi como a ausência de vínculo afetivo entre professor-aluno influencia diretamente na área cognitiva e de autoaceitação da criança, além do mais ela se retrai, tem dificuldades em estabelecer relações, o que potencializa uma confusão associada às emoções vividas. Há casos em que as crianças não contam com nenhum tipo de afeto em casa, o que agrava ainda mais, entre outras falhas que influenciam em seu desenvolvimento. Assim, isso influencia diretamente na formação integral da criança, e é uma problemática a ser discutida com o intuito de refletir sobre estratégias que minimizem esses impactos negativos. Desse modo, esta pesquisa buscou analisar a importância da afetividade na educação infantil e apresenta possibilidades que afirmam e introduzem a resolução dessa celeuma, no sentido de desenvolver uma pedagogia afetiva, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



METODOLOGIA

A presente pesquisa de abordagem qualitativa, foi utilizada para analisar e identificar a influência de um professor afetuoso na vida das crianças da educação infantil, por meio de uma pesquisa teórica que visa se aprofundar nos fundamentos e filosofias de grandes pensadores e indivíduos que se dedicam a estudar essa temática.

Nesse sentido, como método foi utilizado o modelo de pesquisa bibliográfica, com busca nas seguintes bases de dados: Portal de periódicos Capes, Educ@, Scielo e Google Acadêmico. De forma reflexiva e seletiva, foram selecionadas as palavras chaves: Afetividade; Educação Infantil; Amazônia; Relação professor-aluno. Como critérios para filtrar as informações de acordo com a temática, foi estabelecido considerar os artigos dos últimos cinco anos (2018-2022). A temática não se aprofundou em um contexto específico, somente compreendeu a educação infantil, de modo geral, e todos os artigos revisados foram do idioma português.

DESENVOLVIMENTO

Iniciando a fundamentação teórica desta pesquisa, adentro com o conceito de afetividade nas mais diversas concepções, pontuando os significados que tem mais relevância e que se relacionam com a aprendizagem no processo educacional.

Desse modo, Ferreira, (1975, p. 44) na sua primeira edição do dicionário Aurélio, define a afetividade como:

Qualidade ou caráter de afetivo e conjunto de fenômenos psíquicos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Assim, entendemos que a afetividade faz parte das nossas capacidades psíquicas, podendo ser vista como algo bom ou ruim, à medida que pode ser percebida em momentos felizes ou em momentos de fraqueza, evidenciando nossos piores lados. Como exemplo disso pode-se destacar a carência afetiva na relação amorosa ou até mesmo no fato de achar que está sendo rejeitado ou inferiorizado, ainda que isso não seja verdade. Situações



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



como essa podem acontecer até mesmo com as crianças, tanto no convívio familiar, entre amigos e no ambiente escolar.

Wallon (1954, p. 288) também entende a afetividade como algo que faz parte do ser humano, e, para ele, a afetividade depende de dois fatores para se desenvolver:

A afetividade é um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, em que a escolha individual não está ausente.

Ainda sobre a definição de afeto pelo autor, Salla (2011, apud Wallon 1954), cita que:

A afetividade, segundo Wallon, refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Assim, contextualizando com o processo educativo escolar, os educadores precisam estar atentos na maneira em que estão afetando seus alunos, se suas práticas e métodos estão colaborando para o desenvolvimento de seus educandos, ou se estão prejudicando-os.

CENÁRIO ESCOLAR

Sabe-se que o ambiente escolar é importante para o processo de desenvolvimento do aluno, principalmente para os estudantes de camadas populares que veem a escola como um lugar de esperança e refúgio. Ademais, de acordo com a RCNEI (1988, p. 15), a criança deve sentir-se acolhida na escola:

(...) As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem.



Para isso, é fundamental que haja um cenário escolar propício para receber esses alunos, os quais muitas das vezes em casa são oprimidos, desprezados, proibidos de se expressar e acabam se retraindo para o mundo. Eis o papel da escola: desenvolver a confiança e autoaceitação da criança, quebrando essas barreiras que acabam prejudicando seu processo de aprendizagem, assim, fazendo com que as crianças se desenvolvam por completo.

Ademais, na escola a criança precisa ter autonomia e protagonismo para ter uma aprendizagem mais efetiva e, nesse espaço escolar todos os agentes têm seu papel para fazer isso acontecer. Freire fundamenta que a escola precisa adotar uma “pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2010, p. 16), portanto o trabalho da equipe escolar precisa visar isso. Destaca-se o professor como o agente que estabelece contato direto com a criança, mas ressalta-se que todos os outros agentes também são fundamentais.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O professor, como facilitador do processo de aprendizagem da criança, precisa estar ciente das possíveis consequências de sua prática pedagógica. Muitos professores ainda fazem uso de práticas pedagógicas tradicionais ultrapassadas, práticas essas que inibem o protagonismo da criança e as desmotivam. Também há professores que possuem domínio do conhecimento a ser transmitido, no entanto, não sabem como fazê-lo sem precisar ser rude, assim como há professores que acabam se confundindo com sua seriedade, tornando a aula triste, e sobre isso, é preciso ter um controle, pois, o professor pode ser sério em alguns momentos e liberal em outros, para isso precisa haver um equilíbrio e conhecer bem seus alunos. Muitos educadores acreditam que o vínculo afetivo em sala de aula pode dar mais liberdade às crianças e assim elas não conseguirão obedecer as regras e os comandos, todavia, isso não é verdade, pois a afetividade usada de maneira correta visando fins educacionais só tem a agregar no processo de aprendizagem da criança.

Desse modo, o professor precisa ter uma relação positiva com seus alunos. Segundo Cunha (2017, p.41), “A escola é um lugar privilegiado para a socialização, onde as relações afetivas possuem substancial valor. O professor que não considerar os



aspectos sociais e humanos da sua atribuição correrá o risco de não ser bem-sucedido”. Eis o cuidado que os educadores precisam ter, principalmente com as crianças, pois nessa fase estão em pleno desenvolvimento, sendo que sua aprendizagem poderá ser facilitada tendo o afeto como aliado nesse processo.

Destaca-se que para desenvolver o afeto no ambiente escolar o professor não deve deixar de exercer sua autoridade, mas precisa saber ponderar, a fim de garantir um ambiente mais agradável e harmônico para os seus alunos.

IMPORTÂNCIA DO AFETO PARA A APRENDIZAGEM

É comprovado que a afetividade influencia diretamente no desenvolvimento do aluno e é um dos componentes para se desenvolver um aprendizado eficiente. Para o educador desenvolver uma educação de qualidade, a afetividade deve ser envolvida em suas aulas como um meio para chegar aos fins, ou seja, como uma ponte facilitadora no processo de ensino e aprendizagem de seu educando.

Esse afeto deve contagiar a turma, alegrar as crianças, proporcionar um ambiente agradável e propício para a aprendizagem. Para Piaget (1976, p. 16), o afeto atua diretamente nas áreas da aprendizagem, como no raciocínio e na inteligência, sendo assim, afetividade e cognição são inseparáveis. O autor explica que até mesmo para raciocinar em matemática é necessário ter experimentado certos sentimentos.

Vygotsky (1998, p. 42), em suas considerações sobre o afeto, também o apresenta como um elemento cultural, ou seja, tem suas especificidades de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido. O autor discorre ainda, ser fundamental que o afeto se faça presente no processo de aprendizagem do aluno, principalmente no quesito motivacional, nos métodos de avaliação e na relação educador e educando.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entende-se por educação infantil a primeira etapa da educação básica que atende crianças de zero a cinco anos. É a partir dessa etapa que as crianças estabelecem o primeiro contato com o ambiente escolar e conhecem essa realidade, portanto, sabendo que as crianças ainda estão acostumadas com a companhia e supervisão de seus pais e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



que cada uma terá seu modo de se adaptar a escola, é necessário que o professor estabeleça laços afetivos com essas crianças, tornando o ambiente mais agradável e acolhedor, estimulando a ida diária para a escola.

Nessa fase, as crianças podem estar habituadas com gestos de carinho e atenção, oferecidos no convívio familiar, portanto, adotar essas práticas na educação infantil é benéfico para se ter um espaço escolar harmonioso. Todavia, somente amor e carinho não definem se um professor é afetivo ou não, essas práticas de afeto são bem-vindas para aquelas crianças que iniciaram na escola, contudo, a afetividade engloba outros aspectos, como dar liberdade para a criança explorar a sala de aula, ouvi-la, deixá-la se relacionar em grupo, entre outras formas que a criança tem para se desenvolver.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A afetividade desde a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança. Logo, o professor deve buscar manter uma boa relação com os seus alunos. O presente estudo, além de expor sobre a afetividade e a relação professor-aluno, buscou selecionar artigos que se relacionam com o tema, com intuito de trazer reflexões acerca dessa temática na Amazônia.

Não foram encontrados artigos a partir das palavras-chaves (Afetividade; Educação infantil; Amazônia; Relação professor-aluno) que trouxessem o tema ligado ao ensino na Amazônia. No Google Acadêmico foram encontrados 139 resultados. Quando se exclui a palavra “Amazônia”, o resultado foi 409. Nesse levantamento, foi possível perceber a escassez de pesquisas ligadas à afetividade no contexto amazônico. Desses 139 resultados, apenas 18 relacionaram-se com a temática.

A busca feita na plataforma Capes não apresentou resultados, sendo que apareceram 10 materiais quando excluída novamente a palavra “Amazônia”. Desses 10, apenas 1 mostrou-se indicado para a análise. Ademais, tanto na plataforma Educ@ quanto na plataforma Scielo, nada foi encontrado. Ao todo foram selecionados 8 artigos, 1 artigo da plataforma Capes e dos 18 artigos encontrados no Google acadêmico, apenas 7 foram selecionados pois havia repetição entre eles e estes selecionados correspondem parcialmente com o interesse da pesquisa, foram escolhidos através do título e da leitura do resumo pela busca das palavras chaves, são estes:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Quadro 1.

Artigos para a pesquisa		
Título	Ano de publicação.	Autores
Portal de periódicos Capes		
A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo portal capes	2021	Gleice Mari Machado de Miranda Rodrigues, Caroline Elizabeth Blaszkó e Nájela Tavares Ujiie
Google Acadêmico		
O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem	2017	Maria Fabrícia de Medeiros
Afetividade: fator indispensável à aprendizagem	2019	Maria Eliene Pessôa Assunção Tavares, Maria José Alves de Souza, Márcia Xavier de Moura Lima e Diogenes José Gusmão Coutinho
A afetividade na educação infantil	2019	Claudilene Taumaturgo de Arruda Souza Maria de Lourdes Borba de Arruda João Tavares da Silva Filho
Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento	2017	Francielle Ferreira Silva e Nair Floresta Andrade Neta
A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil	2018	Léa Barbosa de Sousa
A relevância da afetividade para a educação	2020	Braz Souza e Juliana Behrends de Souza
Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino	2021	Priscila Alves de Paula Belo, Rayssa Melo de Oliveira e Renato Carneiro da Silva

Fonte: Dados da pesquisa.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Fazendo um sucinto resumo de cada artigo selecionado, os artigos possuem pontos e questionamentos parecidos, mas cada um tem a sua particularidade e importância para a análise, reflexão e contribuição para esta pesquisa.

Na revisão proposta por Rodrigues et al. (2021) em "A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem" foram feitas buscas no periódico Capes para realização da análise de dados sobre a importância da efetividade na trajetória escolar, houve a conclusão sobre a falta de pesquisa acerca do assunto.

No artigo "O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem" de Medeiros (2017), foi feita uma pesquisa bibliográfica para compreender a influência da relação afetiva do professor com o seu aluno para o processo de aprendizagem. A autora concluiu que quando há a presença do afeto, a aprendizagem fica mais leve e fácil. A pesquisa busca também a quebra dos paradigmas sobre o afeto entre professor-aluno no contexto escolar.

Em outro artigo intitulado "Afetividade: fator indispensável à aprendizagem" de Tavares. et al. (2019), a pesquisa ocorreu com o intuito de evidenciar a importância afetiva na educação. Foram identificados diversos problemas relacionados às dificuldades socioafetivas de seus alunos. A pesquisa foi de caráter qualitativo e trouxe reflexões sobre a pedagogia do amor relacionando com o pensamento de grandes autores sobre essa temática, expondo o valor que a afetividade tem no desenvolvimento dos alunos.

No trabalho "A afetividade na educação infantil" de Souza. et al. (2019), foi feito um estudo com as crianças da educação infantil e com as pessoas que participam da educação delas como, pais, responsáveis e professores, visando enfatizar a relação afetiva como fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Foram realizadas entrevistas, observações e levantamentos bibliográficos pertinentes à temática.

No artigo "Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento" de Silva e Neta (2017), foram feitas pesquisas bibliográficas para investigar a influência do afeto na relação professor-aluno no processo de aprendizagem e a formação do professor. A revisão foi fundamentada no estudo de grandes autores da área e teve caráter qualitativo.

No estudo "A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil" de Sousa (2018), o autor traz reflexões acerca da



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aprendizagem, afirma que a aprendizagem é bastante debatida. Questiona quem é o sujeito que aprende, quem é o sujeito que ensina, o que é aprender, entre outras ponderações. Mas, ao se falar da aprendizagem, não é levada em consideração a relação afetiva entre o professor e o aluno para que aconteça uma aprendizagem eficaz e leve. A aprendizagem pode ir além do ensino do conteúdo, ampliando-se para o cuidado, respeito e empatia.

O artigo “A relevância da afetividade para a educação” de Souza e Souza (2020), mostra estudos sobre como a afetividade pode facilitar o ensino em sala de aula e a sua importância para o trabalho docente, além de expor que a afetividade é uma extensão da existência humana, pois está relacionada com a construção da autoestima. Quando a ação pedagógica permite o afeto, constrói-se conhecimento e o equilíbrio emocional do educando.

Por fim, na pesquisa "Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino" de BELO, et al. (2021) foi realizada pesquisa bibliográfica e houve a análise dos relatos de 6 professores de matemática de uma escola municipal. A coleta das informações ocorreu por meio de questionário on-line. A pesquisa buscou compreender como a relação afetiva professor-aluno auxilia a aprendizagem escolar e como essa relação afetiva contribui para a mudança de atitudes nas crianças.

CONCLUSÃO

Observa-se uma lacuna no que concerne a estudos sobre afetividade no ambiente escolar, tendo em vista o contexto amazônico. Nessa análise, foram raras as pesquisas identificadas na região Amazônica. Contudo, sobre o conteúdo, reafirma-se que a afetividade na educação infantil influencia tanto no desenvolvimento social como no intelectual das crianças que estão em processo de aprendizagem. Ademais, a afetividade não está presente somente no meio familiar da criança, também é existente no ambiente escolar. Por esse motivo é essencial a presença do afeto na relação professor-aluno, pois a ausência desse vínculo afeta de modo direto a área cognitiva da criança, que por estar na educação infantil ainda está criando e aprendendo a lidar com as novas experiências e emoções vivenciadas nas trocas sociais.



REFERÊNCIAS

- BELO, P. A. de P.; OLIVEIRA, R. M. de; SILVA, R. C. da. **Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e323880, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.3880.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1988. (vol.1-3. Conhecimento de mundo).
- CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- de SOUSA, L. B. (2018). **A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil.** *Afluente: Revista De Letras E Linguística*, 77–93. Recuperado de <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9148>
- DE MEDEIROS, M. F. **O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 1165–1178, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10179.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RODRIGUES, et al. **A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: Discussão de dados mediatizada pelo portal capes.** *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 18, p.61-76 jan/dez 2021. DOI : 10.5747/ch.2021.v18.h509
- SILVA, F. F. **Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento.** v.17 n.31 (2017): *Literatura, sentimentos e outros olhares identitários.*
- SOUZA, B; SOUZA, J. B. **A relevância da afetividade para a educação.** Revista Refaf multidisciplinar, v.9, n. 2, 14-24, ISSN: 2238-5479, jun. 2020 - Dez, 2020.
- SOUZA, et al. **A afetividade na educação infantil.** Revista inclusiones, Vol. 6 Número especial, ISSN 0719-4706, p. 581-596, jun. 2019.
- TAVARES, et. tal. **Afetividade: fator indispensável à aprendizagem / Affectiveness: a factor which is indispensable for learning.** *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 25710–25717, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n11-228. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/4729>. Acesso em: 26 set. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- WALLON, H. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant.** *Enfance*, Paris, v. 4, n° 3, p.287-296, mai/oct. 1954.



A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS MULHERES NO CAMPO: PERSPECTIVAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E LUTAS

Dalvina Teixeira Rolim¹⁰⁴
Tereza de Jesus Pires Carvalho¹⁰⁵
Iolete Ribeiro da Silva¹⁰⁶

E-mail: dalvinarolim13@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.
**Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES)**

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a organização social e política das mulheres do campo, das águas e das florestas a partir dos processos educativos, da divisão sexual do trabalho e do engajamento delas nas lutas desencadeadas nesses espaços, fazendo um recorte sobre esse contexto no território Amazônico. A investigação de cunho qualitativo foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica com base nos textos trabalhados durante a disciplina “Educação, Culturas e Desenvolvimento na Região Amazônica, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas- PPGE/UFAM. As reflexões propostas foram tecidas dialogando com a realidade da mulher do campo nos territórios amazônicos, trazendo à tona as desigualdades de gênero a partir das categorias trabalho e educação. Sabe-se que historicamente o campo é marcado por diversos estereótipos que estão alicerçados nos moldes do neoliberalismo e que encontram resistência nas lutas diárias de camponeses e camponesas das mais diversas localidades e dimensões da vida social, é necessário entender a importância dessas lutas para a constituição do território camponês e para o fortalecimento dos movimentos sociais de base. Desse modo, essa pesquisa procurou apresentar ideias para uma educação que incorpore as lutas feministas, antirracistas, que englobe as questões de gênero nos espaços do Campo, das Águas e das Florestas, compreendendo a necessidade de superação das amarras patriarcais e do sistema hegemônico capitalista vigente que alimenta as mazelas sociais.

Palavras-chave: Educação do Campo, Trabalho, Gênero, Mulheres Camponesas.

INTRODUÇÃO

Os processos históricos que compõem a mulher do campo perpassam as lutas sociais presentes nesses espaços, e vão desde as lutas pelo acesso à terra e ao direito de produzir, até as atividades domésticas e os processos de educação formal. Sendo assim, o objetivo principal deste estudo é refletir acerca do papel social das mulheres no campo

¹⁰⁴ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-dalvinarolim13@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7512-3177>

¹⁰⁵ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-terezajpc@gmail.com ; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8008335X>

¹⁰⁶ Professora titular da Universidade Federal do Amazonas, bolsista produtividade CNPq, Professora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-ioleteribeiro@ufam.edu.br orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>

Este artigo resulta de pesquisas desenvolvidas no PPGE -UFAM, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



a partir dos processos educativos, da divisão sexual do trabalho e do protagonismo delas nas lutas desencadeadas nesses espaços. É importante salientar que as relações constituídas nos territórios camponeses possuem características e particularidades próprias, como a questão da agricultura familiar e da agroecologia, que difere do agronegócio, defendendo a produção de alimentos limpos e livres de agrotóxicos e se dá em parcerias entre comunitários vizinhos.

Diante disto, percebe-se a problemática desta pesquisa que se forma a partir das contradições inerentes a história do campesinato e as lutas feministas das mulheres camponesas. Se por um lado essas mulheres seguem desempenhando uma dupla jornada e realizando tanto o trabalho nas lavouras e no ambiente doméstico, por outro, não são reconhecidas, e todo esse esforço é tido como “ajuda” aos seus companheiros e pais, ou ainda, trata-se das obrigações que elas socialmente e culturalmente devem ter, segundo as normas da sociedade Patriarcal. Então, qual a importância de refletir a organização social e política das mulheres do campo, das águas e das florestas, sabendo das desigualdades de gênero, do machismo e de outras mazelas que atravessam gerações em nossa sociedade?

A temática aqui trabalhada procura abordar assuntos ligados a gênero, trabalho, educação e (re) existências de mulheres camponesas. No primeiro momento traz as questões ligadas a historicidade de como os pressupostos teóricos sobre gênero foram sendo construídos em nossa sociedade e a importância dos movimentos feministas para esse processo. No segundo momento, procura-se adentrar mais aos assuntos sobre trabalho e educação, duas bases que sustentam o campo e que são marcadas pelas relações de assimetria entre homens e mulheres, bem como pela luta de classes, devido ao sistema Capitalista/Patriarcal/Racista. No terceiro e último momento, firma-se a necessidade de um projeto educacional que abranja as lutas antirracistas, feministas e que inclua as discussões sobre gênero nas escolas do campo. Espera-se que as discussões aqui tecidas possam contribuir para o fortalecimento de organizações que tenham a intenção de lutar e reacender a chama por emancipação, que almeje uma sociedade mais justa e menos violenta.

METODOLOGIA



Para o desenvolvimento deste estudo optou-se pela Revisão Bibliográfica a partir dos assuntos e textos trabalhados na disciplina de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, “Educação, Culturas e Desenvolvimento na Região Amazônica”, que analisou e aproximou o tema proposto com o que foi estudado durante o semestre cursado. “[...] A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. [...]” (SOUZA, OLIVEIRA e ALVES, p.65-66, 2021) Bem como tem a “[...] finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.” (SOUZA, OLIVEIRA e ALVES, p.65, 2021)

Como tipo de pesquisa, optou-se por fazer um estudo qualitativo, pois essa abordagem consiste em uma relação entre o meio e o pesquisador, o objeto e o sujeito, permitindo um olhar mais completo sobre a realidade investigada. “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...] (RICHARDSON, 2012. p. 80) Corroborando com este pensamento Minayo (2012, p. 623) afirma que a pesquisa qualitativa consiste “Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações.”

GÊNERO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DAS MULHERES NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL NO CAMPO.

Entender o processo histórico e social que constitui as discussões sobre gênero, é revisitar a história de movimentos que resultaram desse processo, como o Feminismo, uma vez que este representa um marco na luta por igualdade entre homens e mulheres, bem como nas lutas por igualdade de raça e classe.

É importante percorrer as diversas correntes do Movimento Feminista e a compreensão de Gênero como categoria de análise para compreender a complexificação das pautas feministas na atualidade. Se antes o grito que ecoou nas ruas era de ‘voto feminino sim!’, atualmente tenciona-se, entre outras questões, para a implementação de debates permanentes sobre gênero e feminismo nos ambientes de escolarização desde a formação da primeira



infância aos cursos de formação de professores (GONÇALVES, 2019. p. 106 - 107).

Os estudos sobre gênero revelam a história de opressão que as mulheres foram subordinadas, atendendo aos interesses do Patriarcado, naturalizando esses processos excludentes e contribuindo para a formação de uma sociedade que também se divide em raça e classe, explorando e silenciando esses seguimentos. Para Saffioth (1987, p. 11) “É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens [...]”.

O machismo estrutural atende as demandas de uma sociedade capitalista, pois consegue através da cultura enraizar pensamentos que oprimem e silenciam, e assim exercer sua dominação não somente a mulheres, mas a homens de classes periféricas. Essa construção de privilégios e dominação masculina reservou às mulheres a ideia, de que devem apenas se preocupar com os cuidados com a casa e com os filhos. Segundo Araújo (2017, p. 76) “[...] Nesse cenário de inexistência de direitos, as mulheres foram submetidas às máximas patriarcais e consideradas inferiores, frágeis, incapazes, ficando responsáveis pela maternidade e os cuidados com o lar.”

É a partir da revisão da história das lutas das mulheres por direitos básicos, que entendemos o quanto essa luta é válida e legítima. E o quanto ela ainda se mostra como um desafio no meio campesino, uma vez que estes espaços possuem uma realidade diferenciada das cidades, com temporalidades e culturas específicas. “[...] Falar sobre as questões de gênero no meio rural é um grande desafio, pois as relações que entrelaçam homens e mulheres nestes espaços deixaram e ainda deixam marcas que acompanham toda a história de vida das mulheres [...]” (ARAÚJO, 2017, p. 86).

Nesses espaços as desigualdades de gênero vão além do ambiente doméstico, se estendem as plantações, as criações de animais, que mesmo sendo feita pelas mãos de trabalhadoras rurais, são invisibilizadas por seus companheiros, as tomadas de decisões, as lideranças políticas das comunidades, as quais vão dando espaço a dominação masculina. Refletir sobre as questões de gênero nas relações construídas entre os povos do Campo, das Águas e das Florestas, é compreender de que modo essa dinâmica é vivenciada nas comunidades, no cotidiano dessas populações e de que forma as mulheres aceitam isso. “[...] Assim refletir a condição da mulher do rural é analisar a extensa



tradição de esquecimento, exploração, discriminação e sofrimento que as mesmas são submetidas”. (ARAUJO, 2017, p. 86)

TRABALHO E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES DE ASSIMETRIA E DESIGUALDADE DE GÊNERO NO CAMPO

As relações assimétricas e desiguais presentes em nossa sociedade e que sustentam o sistema hegemônico capitalista fazem parte da história da humanidade e estão entrelaçadas desde o período da Grécia Antiga, com os ideais de uma lógica patriarcal de organização social. São concebidas desde a dissociação do trabalho manual e trabalho intelectual, da sistematização do conhecimento, da formação da propriedade privada, no sistema feudal e no surgimento da sociedade burguesa. As desigualdades de gênero fazem parte das diversas dimensões da vida na sociedade do capital.

[...] a sociedade burguesa moderna surgiu a partir do desenvolvimento e das transformações da sociedade feudal. Nesta dominava a economia de subsistência, que se caracterizava por uma produção voltada para o atendimento das necessidades de consumo. O seu desenvolvimento, porém, acarretou a geração sistemática de excedentes, intensificando o comércio, o que acabou por determinar a organização do próprio processo de produção, especificamente voltado para a troca, surgindo assim a sociedade capitalista ou burguesa que, pela razão indicada, é também chamada de sociedade de mercado. [...] (SAVIANI, 2014, p. 22-23)

A sociedade de mercado também conhecida pelo acúmulo de excedentes e exploração das minorias tem sua origem na produção e reprodução da vida no mundo do trabalho, “[...] Ao produzirem os seus meios de existências, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.” (MARX E ENGELS, 1999, p.11) É por meio do trabalho que se dignificam e dignificam uns aos outros, porém com o advento do capital o trabalho deixa de ser uma ferramenta de sobrevivência e passa a ser uma ferramenta de exploração do homem pelo homem. “[...] os indivíduos são completamente subordinados à divisão de trabalho e ficam por isso mesmo colocados numa situação de dependência total uns dos outros. [...]” (MARX E ENGELS, 1999, p.115)

No campo a lógica da agricultura familiar não obedece a lógica do capital, que tem como propósito a acumulação de riquezas, o uso da terra se dá para consumo e subsistência da família e em parcerias com comunitários vizinhos, atende uma forma de organização própria que visa os valores tradicionais e culturais passados de geração a geração sobre o cultivo da terra e produção nesses espaços, um consumo sustentável,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



preocupado com o meio ambiente, diferente do agronegócio. Porém as duas formas de produção e reprodução do trabalho ainda seguem um modelo social que atende ao Patriarcado, criando subdivisões dentro de uma própria classe trabalhadora.

[...] devido à divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de quaisquer dessas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). [...] (MARX e ENGELS, 1999, p. 14)

Essas subdivisões ocorrem sempre a interesse da classe hegemônica que se caracteriza pela exploração das minorias e acumulação de riquezas, e que conseqüentemente também lucra com a opressão e subordinação das mulheres, manifestando-se principalmente na divisão sexual do trabalho. “No que concerne à divisão sexual do trabalho, é visível a distinção que se opera entre trabalho masculino e feminino. Enquanto o primeiro atua predominantemente em áreas de capital intensivo, com maquinaria informatizada, o trabalho feminino se concentra nas áreas mais rotineiras, de trabalho intensivo. [...] (ANTUNES, 2009, p.87)

No campo essas mulheres desenvolvem diversos trabalhos e ainda assim não tem o devido reconhecimento, sendo tratada apenas como ajuda a seus companheiros. ‘Na cidade e no campo, de modo mais acentuado neste, circula a ideia de que “as mulheres não trabalham”, apenas ‘ajudam” o companheiro, já que não são pagas para realizarem os trabalhos na roça, na casa e o de cuidado com a família, na sua produção nos quintais, na lida com animais menores entre outros.’ (MEZADRI, et al, 2020, p.76) Há uma necessidade de um projeto de educação diferenciado nesses espaços, uma educação que dialogue com os saberes e fazeres do campo, que respeite a diversidade e que tenha princípios de uma educação libertadora defendida por Paulo Freire. “A escola pública do campo, proposta pelos seus protagonistas, pauta-se na construção coletiva que respeite a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idosos do campo, permitindo que a comunidade reflita sobre suas condições existenciais. [...]” (BORGES, 2016, p.98)

As desigualdades e opressões que se fazem presentes no campo, pesam ainda mais nos ombros femininos, são mulheres do campo, das águas e das florestas que tem suas lutas e força de trabalho invisibilizada pelas mãos do Patriarcado, que alimenta o sistema desigual e hegemônico que opera em nossa sociedade. Para Borges (2016, p.97):



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



[...] as desigualdades sociais e econômicas possuem várias denominações como sorte, pecado, castigo, punição e outras mais. Tais colocações são vistas como algo comum e natural ao ponto de um ser humano se sentir superior ao outro, de uma raça sobre outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou cultura sobre outra, fazendo com que todos silenciem suas inquietações e seus direitos, passando a ideia de uma sociedade harmoniosa.

Essa naturalização das desigualdades ocorre nas relações assimétricas de gênero, onde a mulher seria a culpada de todos os males da humanidade e por isso deveria ficar com todo o trabalho doméstico e cuidado dos filhos, é a ideia de que biologicamente a mulher nasceu para isso e ao homem foi designado ser o provedor da casa, mas é nítida a construção social usada para oprimir, explorar e silenciar as mulheres.

Antes de trazer à tona as questões sobre as desigualdades de gênero no campo, é necessário pontuar como está concebida a condição da mulher em nossa sociedade, sabendo que as relações de poder e a divisão sexual do trabalho no campo estão fortemente marcadas pela luta pela Terra e pelo capital, além de historicamente o país ser marcado a ferro pela escravidão, base por muito tempo da economia brasileira.

Atualmente o contexto do país revela um leque de retrocessos e desmonte de direitos com o atual governo do Presidente Jair Bolsonaro, momento pós-golpe, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, são retrocessos que atingem todas as áreas do país, inclusive as questões relativas à educação, direito das mulheres e dos povos originários, economia, programas sociais que atendiam as classes mais excluídas da sociedade e os direitos das populações do Campo. É importante a articulação social dos movimentos que já lutavam pelos seus espaços na sociedade, para tentar resistir e (re) existir na sociedade, dialogando com todos os seguimentos interessados na mudança social do país, acreditando na construção de um projeto nacional que vise uma sociedade mais justa e igualitária, que compreenda e respeite a heterogeneidade marcante do país, valorizando as diferentes culturas existentes.

RESISTIR PARA EXISTIR: A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS MULHERES NA AMAZÔNIA

Nenhuma mudança social se deu de forma tranquila e harmoniosa em nossa sociedade, a história está aí para mostrar os caminhos de luta e enfrentamento das classes



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



oprimidas que sempre estiveram em busca da seguridade dos direitos básicos para uma vida digna.

[...] percebemos que nenhuma mudança se dá na inércia, na estagnação de um ou mais grupos sociais, no cruzar dos braços. Pelo contrário, é por meio da mobilização de pessoas, da formação de movimentos sociais, que as ideias circulam, contrapondo-se, inclusive, à ordem estabelecida, contribuindo para a instituição de direitos na estrutura legal de um país. [...] (BISSOLI, MIKI, BATISTA e DIAS, 2016, p.04)

Pensar na organização social e política das mulheres do campo, das águas e das florestas é compreender que a superação das desigualdades de gênero é necessária para a construção de uma sociedade mais igual, é reconhecer que as mulheres devem ser concebidas como protagonistas de suas histórias e que assim como os homens devem e podem produzir nesses espaços, mas tendo o reconhecimento devido dessas produções. “[...] A luta por autonomia econômica e o reconhecimento do nosso trabalho, nesse sistema, são partes primordiais na construção do nosso feminismo e de nossa libertação. [...]” (MEZADRI, et al, 2020, p. 76)

Nesse sentido o processo de escolarização das populações camponesas deve ser fundamentado no diálogo e nos princípios de uma educação emancipatória, que discuta o papel da mulher na sociedade, de como a supremacia masculina foi se firmando de acordo com os diferentes modos de produção e organização social, bem como englobe as lutas antirracistas e feministas travadas no decorrer da história e no cenário atual. É importante salientar que essas discussões devem servir como base para a superação das diversas formas de opressão que atingem a mulher em nossa sociedade. Lima, Sales e Camargo (2016, p. 24-25) afirmam que:

Assegurar o direito à educação na trajetória educacional brasileira sempre representou um enorme desafio para os cidadãos, principalmente, das classes desfavorecidas. Pequenas conquistas, ao longo dos anos, tem sido o resultado de muitas lutas de movimentos sociais aliadas às vozes de educadores, pesquisadores e intelectuais que fazem ressonância em diferentes discursos e representações em eventos nacionais e internacionais e por que não dizer do bom senso de governantes com visão ampliada do que seja democracia e desenvolvimento social de um país.

Os movimentos sociais, as articulações e engajamentos dos militantes do campo têm contribuído bastante para que essas populações se reconheçam como sujeitos políticos de direitos, e tenham acesso a uma educação de qualidade social, questionando os padrões eurocêntricos, patriarcais e elitistas que aprendemos desde sempre e estão



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



entrelaçados a história desse país. Borges, (2016, p.115) afirma que “[...] a escola pública do campo deverá ter a intenção de centrar-se na formação do ser humano como ser social responsável pelos seus atos, por meio de sua consciência compreendendo-se por estar no mundo e dialogando com eles e com outros”.

Falar de uma educação que seja dialógica e respeite as diferenças é extremamente necessária no contexto Amazônico, sabendo que a diversidade humana e geográfica desse território precisa ser levada em consideração, os saberes e fazeres dos povos que compõe esses ambientes devem fazer parte dos processos educativos. A história da mulher na Amazônia é marcada pela escravidão e pelo estupro, fruto da ação violenta dos colonizadores, mas também é permeada por luta e resistência. “[...] O processo de miscigenação forçada por meio da cultura do estupro que se iniciou no Brasil como um todo no século XVI, na Amazônia iniciou-se no século XIX, e portanto, demonstra marcas muito mais recentes e profundas.” (CHAVES e CÉSAR, 2019, p.151)

A mulher do campo, das águas e das florestas aliada aos princípios do feminismo é uma mulher que se preocupa com a questão agrária, com uma produção sustentável no campo, mas também se preocupa com a sua emancipação social, com o seu corpo, com as suas lutas, respeitando umas às outras e construindo sua autonomia em todos os espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É significativo o avanço nos últimos anos sobre as questões de gênero em nossa sociedade, a visibilidade relacionada a luta das mulheres aos poucos tem ganhado destaque, passando a fazer parte de nosso cotidiano. No entanto é importante estar atento e vigilante quanto aos desmontes dos direitos já conquistados, principalmente no momento atual pós golpe. As reflexões aqui colocadas tiveram o intuito de dialogar com a mulher do rural, seu protagonismo e o seu papel na sociedade, as relações de trabalho e educação no campo, as desigualdades e assimetrias de gênero ainda latentes tanto no campo como na cidade.

É importante salientar a necessidade de frisar a superação das desigualdades de gênero por meio dos processos educativos, da importância de uma educação libertadora



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



que rompa com esse projeto neoliberal de governo nesses espaços, que respeite e valorize as especificidades das populações do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia.

Por fim, queremos aqui mostrar a necessidade de um projeto social feminista no campo, pois as mulheres do rural já possuem seus saberes nesses espaços, a ideia é que a partir disso, elas tenham mais visibilidade nas suas vivências, nos seus modos de resistência diária. Os espaços femininos e masculinos precisam ser repensados no campo, quando essas mulheres se veem atuando nos trabalhos, nas lutas, nos movimentos, reconhecidas pelo seu papel social elas vão aos poucos se colocando como sujeitos políticos no campo.

REFERÊNCIAS

ANTONGIOVANNI, Livia Maria; CAMPOS, Silmara de. **EJA EM DEBATE: REFLEXÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 01, p. 51 – 60

ANTUNES, Ricardo L. C. (Ricardo Luis Coltro), 1953- **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**/ Ricardo Antunes. – 2.ed., 10. reimpr. ver. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.- (Mundo do Trabalho)

ARAÚJO, Vanda Almeida da Cunha. **Mulheres e espaço rural: narrativas, trajetórias e sonhos no reencontro com a escola**. Curitiba: CRV, 2017.

BISSOLI, Michelle de Freitas; et al. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PLANO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MANAUENSE**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 01, p. 03 – 21.

BORGES, Heloisa. **Educação do Campo e os Planos de Educação**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 01, p. 96 – 117.

CHAVES, Fabiana Nogueira; CÉSAR, Maria Rita de Assis. **O silenciamento histórico das mulheres da Amazônia Brasileira**. Extraprensa, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 138 – 156, jan./jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. / Luiz Carlos de. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Gênero e Formação Docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**. UNB, 2019. In: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em www.repositório.unb.br Acesso em: 06/07/2020.

LIMA, Antonia Silva de; SALES Clotilde Tinoco; CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**. REVISTA AMAZÔNIDA, 2016, ANO 01, Nº 01, p. 22 - 36

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Primeiro Capítulo (1845/1846). Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook e eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 18/04/2021



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



MEZADRI, Adriana Maria; et al (org.). **Feminismo Camponês popular: reflexões a partir de experiências no movimento de mulheres camponesas**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3°. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.

XX SEINPE



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



A INTERFACE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE REFLEXÕES

Reinaldo Oliveira Menezes ¹⁰⁷
Hellen Cristina Picanço Simas ¹⁰⁸

E-mail: reinaldo_bamn01@hotmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano
Financiamento: FAPEAM

Resumo

O presente trabalho é uma síntese do projeto de doutoramento que busca discutir a interface Educação Escolar Indígena e Educação Especial, com o intuito de refletir uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural para o atendimento específico e de qualidade voltado aos educandos indígenas com deficiências presentes nas escolas indígenas e não indígenas. Para o desenvolvimento deste trabalho, empregamos a abordagem qualitativa na análise dos dados, advindos de coleta por meios das pesquisas bibliográfica e documental. Diante do exposto, pensar a educação especial na perspectiva intercultural para o atendimento educacional especializado para com os indígenas com deficiências é um desafio e de caráter de urgência. É importante conhecer a cosmovisão dos indígenas acerca da deficiência para embasar a maneira como deve ser o trabalho pedagógico e o atendimento especializado voltados para esta demandas inseridas na educação escolar indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Especial. Interface.

¹⁰⁷ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Membro do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Bolsista FAPEAM. E-mail: reinaldo_bamn01@hotmail.com.

¹⁰⁸ Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela em 2022. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009); graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2018). Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade do Norte de Tocantins (2022). Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e bolsista CNPq pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Membro da comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Membro titular da Câmara de Assessoramento Científico FAPEAM (biênio 2022-2024). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas e Processos Educativos Amazônicos. E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br.



INTRODUÇÃO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma ação do Estado, materializada a partir de 2008. A elaboração desta política ocorre devidas as lutas dos familiares, dos movimentos civis organizados e das próprias pessoas com deficiências em prol do direito à educação, sobretudo, a uma educação especializada e adequada (MARTINS, 2015; MAZZOTTA, 2011; BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012; BRASIL, 2008; MENEZES, 2020).

Esta ação do Estado brasileiro que culminou na formulação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve influências de organismos internacionais, principalmente de dois grandes eventos ocorridos nas décadas 1990 e 1994, respectivamente: a **Conferência Mundial de Educação Para Todos**, que tratou sobre a inclusão de todas as pessoas (negro, quilombola, ciganos, indígenas, pessoas com deficiências e demais minorias) no âmbito escolar, com objetivo de combater todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão no sistema de educacional; e a **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**, que abordou questões acerca do acesso e da qualidade para o atendimento especializado e adequado para com as pessoas com deficiência no âmbito escolar (UNESCO, 1990, 1994). Estes acontecimentos são um marco para criação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como, nas elaborações de dispositivos legais que reconhecem e asseguram o direito à educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiências, promovendo o respeito à diferença e à diversidade.

Neste sentido, o Brasil assume a responsabilidade de promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiências, preferencialmente, nos estabelecimentos de ensino regular, juntamente com os demais educandos sem deficiência, promovendo ações para o combate à exclusão e à discriminação voltadas para público-alvo da educação especial. Deste modo, a Educação Especial é vista como uma modalidade de ensino diferenciada que transcorre por todos os níveis e etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996, 2008, 2014).

Diante do exposto, a Educação Especial, sendo uma modalidade da Educação Básica, tem suas ações estendidas aos povos indígenas, público-alvo da Educação Escolar Específica e Diferenciada. A Educação Escolar Indígena é uma modalidade que de acordo



com os marcos legais e normativos é uma educação que deve ser pautada nos seguintes princípios: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Neste prisma, pensar numa Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e da Interculturalidade é levar em consideração os princípios da Educação Escolar Indígena voltada para os povos originários, pois o processo de escolarização dos povos indígenas se diferencia da escolarização do não indígena (MILIÁ, 1979; WEIGEL, 2004, 2010; BANIWA, 2019).

Portanto, discutir a interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena que nos dê um direcionamento para elaboração de uma Política de Educação Especial, na Perspectiva Intercultural na contemporaneidade, tem sido um grande desafio para promovermos o acolhimento dos educandos indígenas com deficiências nos espaços escolares, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem deste nas escolas regulares indígenas e não indígenas. Neste sentido, o presente trabalho busca discutir a Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural para o atendimento específico e de qualidade voltado para os educandos indígenas com deficiências presentes nas escolas indígenas e não indígenas.

2 QUADRO TEÓRICO

Nas subseções a seguir, apresentamos brevemente o contexto e os marcos legais sobre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. Apresentamos também o quantitativo de educandos indígenas e não indígenas com deficiência inseridos no sistema regular de educação da rede pública de ensino.

2.1 Educação Especial e os marcos legais

A Educação Especial, na contemporaneidade, tem se inserido nas agendas de debates das políticas educacionais. Sua inserção nas Políticas Educacionais de inclusão começa a partir de 2008, devido à influência da Declaração de Salamanca de 1994, na qual o Brasil é signatário. Neste sentido, Sá (2011, p 12) destaca que “a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) trouxe transformações significativas referente aos objetivos da Educação Especial, uma vez que recomenda a inclusão no ensino regular de todas as



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



crianças com deficiência”. Ou seja, o respectivo documento sinalizado pela autora vem orientar que as escolas inclusivas da Educação Básica reconheçam e atendam às necessidades educacionais das pessoas com deficiências, promovendo um atendimento específico e adequado nos espaços escolares.

Como já dito, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada no ano de 2008, para atender as pessoas com deficiências, cujo objetivo é de promover a inclusão de todas as pessoas no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica, esta política “atribui responsabilidade ao poder público quanto: a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular [...]” (SÁ, 2011, p. 13), reconhecendo e enfrentando os entraves no sistema de ensino, que evidenciam a indispensabilidade de confrontar “as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 1).

Neste prisma, Mantoan (2003, p. 16) salienta que “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Deste modo, a Política de Educação Especial propõe um novo modelo escolar, em vez de os educandos se adaptarem ao modelo da escola, é a escola que deve se organizar para receber e atender as necessidades das pessoas com deficiência.

Devido às conquistas acerca do direito à educação, o número de pessoas com deficiências matriculados na rede de Educação Básica tem aumentado. Somente no ano de 2020, o número de pessoas deficiências público-alvo da Política de Educação Especial é de 1.308.900 (um milhão trezentos e oito mil e novecentas) pessoas incluídas na rede de ensino básica. A Educação Especial na Educação Básica é dividida entre classes, a saber: classe comum e classe exclusiva. Os dados apontam que 1.152.875 alunos com deficiência estão em classes comuns e outros 156.025 educandos estão em classe exclusiva (INEP, 2020). Diante do exposto, observa-se que o aumento do número de matrículas na Educação Básica, no que diz respeito às pessoas com deficiências são devidas às lutas e resistência por meio das manifestações da sociedade para garantir e reconhecer o direito à educação, assim como todos os direitos fundamentais da pessoa



humana. Um ponto a ser destacado, é o número de indígenas com deficiência dentro dessa estatística, pois estão inseridos na rede de ensino da Educação Básica em nível nacional e estadual, como é o caso do Amazonas, conforme nos mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de educando indígenas com deficiência na Educação Básica no Brasil e no Estado do Amazonas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL POR CLASSES	BRASIL	AMAZONAS
Classes Comuns	4.253	434
Classes Exclusivas	300	20
Total	4.553	454

Fonte: INEP, 2020.

Assim sendo, esta realidade nos leva a questionarmos de que maneira está sendo assistida esta demanda nos espaços escolares indígenas? É indubitável que o processo de inclusão escolar esteja pautado num atendimento especializado e adequado para com os educandos indígenas com deficiências. No Brasil, temos, então, 4.553 (quatro mil quinhentos e cinquenta e três) educandos indígenas que apresentam algum tipo de deficiência. E no Estado do Amazonas, temos 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) indígenas com deficiência matriculados na rede ensino regular, seja ela em classe comuns ou exclusivas, distribuídos nos 62 municípios do Amazonas, incluindo a capital Manaus.

2.2 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena no Brasil

No Brasil, a discussão da Educação Indígena ocorre desde o século XVI até a metade do século XX, pois o modo de escolarização realizada e oferecida pelos jesuítas, era por meio da catequização, para fins de educar e civilizar aos moldes da sociedade da época em questão (MILIÁ, 1979; BANIWA, 2019). O processo educativo em que os indígenas eram submetidos só servia de instrumento para impor os modos e hábitos que não condizia com sua cultura, forma de desconstruir e negar a identidade dos povos indígenas, “considerada como instrumento estratégico para atingirem aqueles objetivos” (MILIÁ, 1979, p. 49).

Para Miliá (1979) e Baniwa (2019), a educação indígena não segue os mesmos padrões estabelecidos pela cultura do homem não indígena, cada um dos povos indígenas apresentam processos educativos diferenciados e específicos, melhor dizendo, o processo



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



educativo para os povos indígenas segue as suas próprias culturas, pois, de acordo com Veiga-Neto (2003) e Baniwa (2019), não podemos falar de cultura de forma homogênea, mais sim de culturas, devido às diversidades culturais existentes.

Conforme Grupioni (2006, p. 40), os povos indígenas são “Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam que poderia estar em torno de 6 milhões de indivíduos, quando da chegada dos primeiros europeus no século XVI”, isto é, os povos indígenas vivenciaram/vivenciam processos históricos, sociais, políticos, culturais e educacionais distintos e são, atualmente, detentores de tradições culturais específicas. Expressam uma tamanha diversidade cultural, conhecida, reconhecida e respeitada segundo os marcos oficiais legais.

Neste sentido, a Educação Indígena, segundo Luciano (2006, p. 129):

[...] refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Na contemporaneidade, a Educação Indígena é um direito adquirido pelos próprios indígenas ao longo da história por meio da luta e resistência em prol de melhoria de vida e reconhecimento das suas culturas. Antes, a finalidade da educação imposta aos povos indígenas eram para colonizá-los com o intuito de dominá-los e impor uma cultura diferentes da deles. Hoje, a educação tem o objetivo de participar e de se inserirem na cultura do homem não indígena, para fins de conhecer a política e os modos de vida (GRUPINI, 2006; BANIWA, 2019).

Sendo assim, desde a década de 1970, a Educação Escolar Indígena vem sendo debatida e requerida como um direito pelo movimento indigenista e pelos próprios indígenas. Este movimento indígena buscava o “reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas” (BRASIL, 1998). Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que reconheceu e preconizou os direitos dos povos indígenas, como expresso em seu art. 231 “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes,

línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, [...], proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p. 79). O Estado passa a ter competência privativa para legislar questões voltadas para as populações indígenas, levando em consideração a demandas de cada povos. Neste sentido, a Educação Escolar Indígena é garantida tanto pela Lei nº 9.394/1996, que trata da LDBEN quanto pelo Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais.

Devido a estas conquistas, sobretudo, o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, atualmente, de acordo com Censo Escolar de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de educandos indígenas matriculados nas escolas no Brasil são de 321.199 (trezentos e vinte um mil cento e vinte nove) indígenas na Educação Básica. Na tabela a seguir, podemos ter o conhecimento real do número de educandos indígenas que estão matriculados na Educação Básica no Brasil e no Amazonas.

Tabela 2 – Número de educando indígenas na Educação Básica no Brasil e no Amazonas.

ETAPAS DE ENSINO		BRASIL	AMAZONAS
Educação Infantil	Creche	10.481	2.409
	Pré-escolar	34.906	10.484
Ensino Fundamental	Anos Iniciais - 1º ao 5º	125.440	33.981
	Anos Finais - 6º ao 9º	82.928	18.724
Ensino Médio		38.984	6.797
Educação Profissional		5.979	1.194
Educação de Jovens e Adultos		25.068	5.499
Total		323.786	79.088

Fonte: INEP, 2020.

A grande maioria desses educandos indígenas estudam em escolas em que a gestão escolar é feita pelos próprios povos indígenas. Um direito garantido à luz da CF/88 e da LDBEN. A outra parte dos educandos indígenas, em sua minoria (no sentido quantitativo menor) estudam em escolas não indígenas.



3.3 A interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena

Diante desses números, a discussão da interface da Educação Especial e Educação Escolar Indígena, para um processo de elaboração de uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural torna-se de grande relevância para o processo de inclusão dos educandos indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena. Uma Política de Educação Especial na Perspectiva Intercultural tem a função e a importância de assegurar e garantir “os recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, sejam construídos com base nas diferenças desse povo, verifica-se que essa interface ainda é desafio para as políticas de educação” (SÁ, 2011, p. 34).

De acordo com os documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seus escopos apontam a necessidade de discutir a educação especial no processo de formação de professores indígenas para o atendimento dos educandos indígenas com deficiências inseridos nas escolas indígenas (BRASIL, 2012). Assim como, considerando o Parecer CNE/CP nº 6/2014 e a Resolução CNE/CP nº 1/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2014, 2015).

Abrir o debate entorno da Educação Especial junto a Educação Escolar Indígena, sobretudo, a Política de Educação Especial na perspectiva da Interculturalidade é um desafio para o campo educacional, especificamente, para o campo da Educação Escolar Indígena, pois, cada um dos povos indígenas apresenta culturas e processos educativos distintos de um povo para o outro.

Dois pontos a serem destacados, o primeiro diz respeito a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que menciona uma única vez a questão indígena, pois, de acordo com este documento, ver a necessidade de dialogar com a Educação Especial com a Educação Escolar Indígena para o processo de inclusão. Esse diálogo tem o objetivo de “assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 17). O segundo ponto diz respeito a nova Política Nacional de Educação Especial:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), que inclusive se encontra suspensa por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). Merece destaque este documento, pois ele apresenta um avanço na discussão da Educação Especial e Educação Escolar Indígena, pois traz como princípio em seu art. 3º, inciso VIII “atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...], incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo” (BRASIL, 2020, art. 3º). Porém, ao analisarmos as duas políticas, ambas não normatizam e nem orientam como deve ser o atendimento especializado voltado para os povos indígenas.

De acordo com os estudos de Michele de Sá (2011, 2015), a discussão acerca da interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena no Brasil ainda é pouco explorada, necessitando aprofundamentos e ampliação desta discussão. Cabe salientar que os primeiros estudos sobre esta questão foram realizados pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que estas IES concentram maior discussão entorno da deficiência do Educando Indígena e da Escolarização da criança indígenas com deficiência.

No que tange a essa discussão no contexto amazônico amazonense, encontramos duas produções que retrata esta realidade acerca da educação especial no contexto da educação escolar indígena. A primeira diz respeito a dissertação de Mestrado Profissional em Teologia da Escola Superior de Teologia, produzida por Darcimar Souza Rodrigues (2014), intitulada **Educação inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant– AM**. O respectivo autor buscou analisar o processo de educação inclusiva neste contexto, destacando as perspectivas sociais e pedagógicas. O segundo trabalho sobre a interface educação escolar indígena e educação especial refere-se à Dissertação de Mestrado em Letras e Artes, da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), do pesquisador Marlon Jorge Silva de Azevedo (2015) cujo título da pesquisa é **“Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins”**, que teve como objetivo geral mapear os indígenas com surdez na microrregião de Parintins-AM.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



É necessária a construção de uma política, sempre atrelada à cosmovisão indígena sobre o que é a deficiência e, principalmente, pautando-se na perspectiva intercultural, pois, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, a Educação Intercultural Indígena fundamenta-se nos seguintes princípios,

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Isto é, articular a Política de Educação Especial nos princípios da Educação Intercultural Indígena, é valorizar e reconhecer a existência de diversas culturas que fazem parte da formação social brasileira, sobretudo, no contexto amazônico amazonense, como bem destaca Nascimento (2021, p. 63): “O Brasil é um país multiculturalista, sua população se constitui de inúmeras raças e culturas espalhadas pelos estados brasileiros, e cada cidadão sobrevive conforme os costumes e tradições de seu povo [...]”. Diante do excerto, considerar as diversidades culturais é promover uma maior articulação nas [re]elaborações de políticas públicas que possam atender as necessidades da sociedade, tomando como base a raça, a etnia, a cor, o gênero, enfim, todas as especificidades e diversidades que cada uma apresentam.

Para Fleuri (2008), pensar em ações inclusiva que leve em consideração as lutas históricas dos movimentos sociais e do próprio movimento indígena em prol da garantia e defesa da cidadania e de igualdade de acesso à educação escolar, é garantir e assegurar uma educação para todos.

Deste modo, pensar a Política de Educação Especial na perspectiva Intercultural é desenvolver novas concepções, reestruturações relacionais e referenciais culturais que sejam capazes de negociar a complexidade e os entraves entorno da interação entre os indígenas com deficiências, a língua materna, os processos educacionais e as culturas.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Portanto, a questão-chave da temática em questão é desenvolver processos educacionais capazes de respeitar as diferenças e de incluí-los (os indígenas com deficiência) nos espaços escolares, sem que os anules, mas que o torne protagonista do seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Diante do exposto, acreditamos na importância de ampliarmos e aprofundarmos esta discussão acerca da interface educação escolar indígena e educação especial no nosso contexto e mostrarmos sua relevância tanto para o campo acadêmico quanto para a sociedade, principalmente, para a comunidade indígena.

ALGUMAS POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão é uma ação que busca garantir a inclusão escolar das pessoas que apresentam alguma limitação, é o caso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Hoje, a política de inclusão é preconizada e reconhecida pelos seguintes dispositivos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que assegura que a educação é um direito de todos; a Lei nº 7853/1989, dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência; a Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiências; a Lei nº 9.493/1996, que reconhece a Educação Especial como modalidade da Educação Básica e trata da formação de professores e a construção de currículos para o atendimento desta demanda; a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional da Educação, que vem colocar metas para serem alcançadas acerca da educação especial (BRASIL, 1988, 1989, 1990, 1996, 2014). Este são alguns dispositivos legais que tratam da questão da educação inclusiva. Temos também, documentos como Pareceres e Resoluções do CNE/MEC, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para o atendimento deste público-alvo da Educação Especial.

Devido ao reconhecimento do direito à educação para as pessoas com deficiências, o número de alunos com deficiências aumentou, como vemos no resultado



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



do Censo Escolar de 2020¹⁰⁹: um quantitativo de 1.308.900 (um milhão trezentos e oito mil e novecentos) de alunos com deficiências. Estes alunos estão tanto em classes comuns (classes regulares para pessoas sem deficiências) quanto em classes exclusivas (classes voltadas para pessoas com deficiências) (INEP, 2020). Isto é, estão em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa totalidade, o número de indígenas com deficiências corresponde a 0,35%, conforme apresentada na tabela 1.

Diante desta realidade escolar acerca dos educandos indígenas com deficiência nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, **surge os seguintes questionamentos de investigação**: Como pensar a educação especial na perspectiva intercultural para o atendimento educacional especializado para com os indígenas com deficiências? Qual a cosmovisão dos indígenas acerca da deficiência? Como deve ser o trabalho pedagógico e o atendimento especializado voltados para esta demandas inseridas na educação escolar indígena?

Responder estes questionamentos torna-se essencial para pensarmos numa Política de Educação Especial que esteja de acordo com a realidade e as necessidades específicas dos indígenas com deficiência, uma vez que a construção da Política de Educação Escolar Indígena deve ser pautada nos princípios da interculturalidade, da diferença, da especificidade e do bilinguismo. Portanto, dispor de uma Política de Educação Especial na Perspectiva da Interculturalidade é promover e viabilizar o processo de inclusão dos educandos indígenas com deficiência nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. Dissertação [Mestrado em Letras e Artes] - Universidade do Estado do Amazonas, – Manaus: UEA, 2015.

BANIWA, Gersem, 1964 –. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de julho de 2012b**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(CNE). **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012a**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Brasília, 2012. Disponível

¹⁰⁹ Apresento o Censo Escolar até o ano de 2020 como base de referência um ano anterior de ingresso ao curso de doutoramento.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jan 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. In: **Vade Mecum Saraiva/** Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Livia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha. – 20. Ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 24 maio, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. – Brasília; MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias et al. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Florianópolis, SESI, 2008.

FURINI, Fernanda. **A Inclusão de Indígenas com Deficiência no contexto da Educação Especial: possibilidades, implicações e limitações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, Campus de Frederico Westphalen, 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. – (Coleção Educação para Todos; 8), p. 39-68

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatístico da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 04 set. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /** Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. – (Coleção Educação para Todos; 12)

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiências: da antiguidade ao início do século XXI**. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN, 2015

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



MENEZES, Reinaldo Oliveira. **Filosofia e Educação Especial**: análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Cassandra Augusta Rodrigues. **A formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM**: o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2021.

RODRIGUES, Darcimar Souza. **A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant– AM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2014.

SÁ, Michele Aparecida de. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação, 2011. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Grande Dourados, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

WEIGEL, Valéria A. C. M. Indígena Amazônico e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania. In: **Amazônia**, v. 2, jul.-dez., 2004.

WEIGEL, Valéria A. C. M.; LIRA, M. J. O. Escolas Sateré-Mawé do Marau/Urupadi: limites e possibilidades da multissérie da educação escolar indígena. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGES, S. M. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, p. 377-387.

XX SEINPE



A EDUCAÇÃO INTEGRAL E CONCEPÇÕES DIDÁTICAS NO CIME PROFESSOR DR. JOSÉ ALDEMIR DE OLIVEIRA

Zilene Maia Trovão¹¹⁰
Adketlen Queiroz Pinto¹¹¹
Eluana Carvalho da Silva¹¹²

E-mail: adketlen_queiroz@hotmail.com / zilenetr@gmail.com / eluana_carvalho@hotmail.com
GT 02: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados de práticas educativas baseadas na concepção de educação integral desenvolvida por professores e estudantes do ensino fundamental II, no Centro Integrado Municipal de Educação Professor Doutor José Aldemir de Oliveira. O objetivo deste artigo é apresentar as contribuições da Educação Integral no processo ensino e aprendizagem, visando contribuir para a formação de um espírito de científico, além de desenvolver as potencialidades de cada indivíduo nas dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica. A metodologia se materializou por uma revisão teórica sobre os pilares da Educação integral e análise das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino fundamental II em uma escola pública do município de Manaus. Assim, tecemos nossas argumentações e considerações com base no aporte da Educação Integral, buscando refletir sobre as mediações pedagógicas necessárias para formação de sujeitos críticos.

Palavras-chaves: Educação Integral, ensino e aprendizagem, ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Teorizar sobre a sociedade que tenha condições de vida com qualidade e atividades produtivas para todos, implica em um engajamento social intenso, o qual pode ser assegurado por uma proposta educativa que possibilite o acesso a um tipo de conhecimento capaz de ampliar e enriquecer a interpretação de mundo dos sujeitos.

Neste sentido, em consequência das constantes e dinâmicas transformações que ocorrem na sociedade, os docentes têm a necessidade de renovar suas práticas para entre outros objetivos, propiciar aos estudantes, condições efetivas de participação na construção e (re)construção do próprio conhecimento, ou seja, a aprendizagem. Para tanto, é necessário a construção de um novo viés no processo educativo em nossas

¹¹⁰ Gestora da rede municipal de Educação, especialista em gestão escolar, membro do Programa Escolas 2030.

¹¹¹ Professora da rede municipal de Educação, doutoranda pelo programa pós-graduação em Educação-PPGE/UFAM, membro do Programa Escolas 2030.

¹¹² Professora da rede municipal de Educação, mestra em Geografia pelo programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas- PPGG/UFAM, membro do Programa Escolas 2030.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



escolas, desvinculado de uma racionalidade técnica e que possibilite ao professor(a), possibilidade de construir e fortalecer um pensamento crítico e reflexivo.

Nesse sentido, este texto é resultado de estudos, pesquisas e do trabalho docente desenvolvidos pelos autores, no Centro Integrado Municipal de Educação Professor Dr. José Aldemir de Oliveira, junto a estudantes do Ensino Fundamental II, tendo como objetivo apresentar as contribuições da Educação Integral no processo ensino e aprendizagem, vivenciados junto aos estudantes. A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, e se constituir como projeto coletivo.

Desta forma, o CIME José Aldemir de Oliveira inaugurado em fevereiro de 2020, já inicia suas atividades trabalhando a proposta de educação integral integradora transformadora, no perfil de uma escola democrática, sendo um complexo de ensino atendendo desde a educação infantil até o ensino fundamental II. Porém, para o sucesso dessa proposta, as atividades se iniciam a partir de estudos entre a equipe gestora e os professores sobre a proposta de Educação Integral, para uma desconstrução enquanto professores que culturalmente vivenciávamos práticas pautadas na perspectiva de uma pedagogia tradicional o que precisaríamos romper.

Além de que, destacamos que a Educação Integral é uma proposta contemporânea, que está alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, pois de acordo com Guará (2006) a Educação Integral tem o desenvolvimento humano como horizonte, a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades e diversas dimensões do sujeito. Assim, os professores(as) além de transmitir conhecimentos, são compromissados por uma didática interdisciplinar e uma aprendizagem significativa.

Este texto está estruturado em tópicos como a metodologia e dois subtópicos, no primeiro trazemos uma breve apresentação do contexto e perspectivas ao qual o CIME está comprometido, no segundo, a organicidade em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas na perspectiva da educação integral e nas considerações finais fazemos uma síntese a respeito da realização da Educação Integral no processo de ensino e



aprendizagem, elencando suas principais eficiências e dificuldades, contribuindo de forma significativa para a melhoria da qualidade da educação realizada em nossas escolas.

METODOLOGIA

A metodologia se materializou em dois momentos, primeiro pelo desenvolvimento de uma revisão bibliográfica sobre os pilares da Educação integral e segundo pela análise das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino fundamental II no CIME Professor Dr. Jose Aldemir de Oliveira Manaus.

Desta forma, na primeira etapa realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática da Educação Integral que segundo Brito (2016), procura conhecer as teorias ou escritos sobre o tema nos livros e artigos. A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas torna-se importante por propiciar novas reflexões sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. E na segunda etapa, apresentamos um diálogo com base, na vivência das ações didáticas na perspectiva da educação integral, no qual pretendemos avaliar as atividades educativas desenvolvidas no espaço educativo, como por exemplo, roteiro de estudo, assembleias, interação com os múltiplos espaços da nossa escola, além de parcerias com instituições federais, municipais e privadas, objetivando o pensar e construir de forma coletiva para o pleno desenvolvimento de nossos estudantes.

1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CIME JOSÉ ALDEMIR DE OLIVEIRA: CONTEXTO E PERSPECTIVAS.

O Centro Integrado Municipal de Educação Professor Dr. José Aldemir de Oliveira foi o primeiro CIME a ser inaugurado em Manaus, com a capacidade para 1600 alunos, integra as modalidades da Educação Infantil ao Fundamental II, em um espaço físico pensado para a educação contemporânea. Este complexo é a fusão do que há de mais moderno em infraestrutura física como salas de referência arejadas, com janelões de vidro, salas com parede móvel, jardins, estrutura sustentável com iluminação natural, reaproveitamento de água, laboratórios de informática, biblioteca dentre outros espaços.

Nesta perspectiva, para consolidar seu trabalho pedagógico o CIME José Aldemir iniciou desenvolvendo suas atividades, com uma proposta pedagógica, inovadora pautada na concepção da Educação Integral Transformadora e nos princípios da escola



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



democrática, participativa e inclusiva. Este complexo de educação está localizado em uma área de grande vulnerabilidade social, estando entre uma área de zona urbana e zona rural, no ramal do brasileiro e a comunidade do Coliseu I, II e III (caracterizada por ser uma invasão, formada por moradores oriundos do êxodo rural grande problemática de nossa cidade). Desta forma, a comunidade escolar atendida encontra-se em situações de risco social, pois, convive com casos de violência, desemprego, muitos sobrevivem em condições subumanas com o mínimo das necessidades básicas. Basicamente a renda familiar de nossos estudantes são os auxílios de programas sociais.

Diante deste contexto, este projeto educativo, é necessário por demonstrar uma organização embasada por características que não estamos acostumados a vivenciar no sistema público de ensino, pois devido por momentos tenebrosos, que nossa cidade passou devido ao vírus da covid-19 que chegou de forma avassaladora acarretando em perda familiares para muitos de nossa comunidade educativa. Por ser uma escola de paz, amor, confortável e sobretudo que tenha um ensino humanizado e potente.

A abordagem da Educação Integral tem por objetivo, fazer uma conexão com os diversos tipos de conhecimentos e conteúdos programáticos, para atender a realidade e necessidade do contexto social dos estudantes, contemplando os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que dizem respeito ao sujeito que se pretende formar, bem como reflete e repensa a função social da escola no contexto atual.

A Educação Integral é amparada por mecanismos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394, que preconiza uma concepção de educação que visa o desenvolvimento humano integral, pois no artigo 2º faz referência a uma educação plena e total, quando tem por objetivo o pleno desenvolvimento da educação, seu preparo para o exercício do trabalho, que permite inferir uma concepção de direito de todos a educação integral. E pelo plano Nacional de Educação (2014-2024), nos moldes da Lei de nº 13.005, enfatizando que a Educação Integral seja uma meta a ser atingida em todo o país.

De acordo com o exposto, além de desenvolver os princípios da Educação Integral e o trabalho intersetorial, de forma precisa para o avanço das aprendizagens, a humanização da educação e a potencialização do ensino, hodiernamente o complexo de educação CIME José Aldemir de Oliveira é escola polo do Programa Global das Escolas

2030, que incentiva a pesquisa, e a inovação na educação. O mesmo está ligado a dois, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- ODS que fazem parte da chamada “Agenda 2030”, formada pelas 17 metas globais, ligado especificamente a ODS4 que visa a promoção de uma Educação de Qualidade e a ODS8 Trabalho Decente e Crescimento Econômico, correalizado no Brasil pelo ASHOKA, assim estamos entre as 15 escolas polo do país.

2. ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.

O Centro Integrado Municipal de Educação Professor Dr. José Aldemir de Oliveira, apresenta um novo modelo de organização tanto com relação a estrutura física quanto de ordem pedagógica, que visa se diferenciar das outras escolas públicas e que tem por objetivo garantir uma formação diferenciada na perspectiva de uma educação integral.

Entretanto, essa formação começa a ser realizada pela estrutura física do CIME que contempla um espaço físico diversificado das demais escolas, oportunizando um leque de atividades interdisciplinares que podem ser desenvolvidas, como a estrutura dos seguintes espaços: um lindo jardim, pois o CIME está próximo a uma área verde, o que proporciona aos estudantes apreciar o canto da cigarras e outros pássaros, se interligando geograficamente entre o rural e o urbano, sala de música, sala multimídia, pátio da escola, quadra esportiva, laboratório de informática, biblioteca, dentre outros espaços, na figura 01, abaixo representamos alguns dos espaços físicos do CIME José Aldemir:



Figura 01: Alguns espaços físicos do CIME José Aldemir.
Fonte: os autores, 2022.

Quanto a nosso currículo, temos como base o currículo da secretaria municipal de educação, pautados nos documentos norteadores segundo a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta da Educação Integral, que norteiam nossa prática pedagógica. O CIME assim que começa a desenvolver suas práticas no ano de 2020, já enfrenta os desafios de ensinar oriundos da pandemia de covid-19.

Entretanto, a concepção da Educação Integral nos permite ter um currículo integrador, sendo possível desenvolvermos um ensino híbrido, com desenvolvimento de atividades para aproximar estudantes e professores, tais como: projetos de pesquisa, cultivo de hortas domiciliares, estudo do lugar e da territorialidade da comunidade Coliseu I, II, III, IV e V, a partir da busca ativa e visita a comunidade, conforme a figura 02 abaixo, pois, muito dos nossos estudantes vivem em vulnerabilidade social, não tendo condições de acesso a internet para participarem dos grupos de estudos via WhatsApp, via google meet ou outras ferramentas, de apoio educacional no momento pandêmico da Covid.



Figura: 02: Visita a comunidade coliseu.
Fonte: os autores, 2021.

Ao conhecer o lugar de nossos estudantes, observamos que o lugar/espço seja ele qual for, é rico em interações significativas em estado potencial, pessoas, saberes, recursos diferenciados podem ser articulados ao itinerário formativo dos estudantes enriquecendo seu repertório, garantindo novas aprendizagens, ampliando seu olhar sobre o território e fortalecendo sua autonomia. O lugar ao qual nos referidos segundo Holzer (2010) é um campo de relações estruturado a partir da polaridade entre o eu e o outro, sendo um reino onde a história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e a nós

mesmos. E assim que nos sentimos em visitação a comunidade Coliseu, conhecer e vivenciar a realidade local dos nossos estudantes, fez com que criássemos um elo de respeito e aproximação com cada um dos visitados.

Outra ação didática realizada é o trabalho com roteiro de estudos, presente na perspectiva da Educação Integral essa ferramenta é rica por oportunizar o desenvolvimento da interdisciplinaridade e levar nossos estudantes ao processo de ensino com pesquisa, pois Lampert (2008) o Ensino com Pesquisa, surge como uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores e estudantes estão envolvidos como sujeitos do processo, observe a figura 03:



Figura 03: Entrega de roteiro de estudos.
Fonte: Os autores, 2021.

Desta forma, o Ensino com Pesquisa se apresenta como uma didática percussora na autonomia do sujeito por auxiliar e “romper com a ótica estruturalista e impositiva aos professores, desconsiderando-os enquanto sujeitos produtores de conhecimentos históricos e não cair nas armadilhas da racionalidade instrumental” (CONTRERAS, 2012, p. 32). Nesta perspectiva, a parceria com outras instituições pública ou privada, característica da Educação Integral, proporcionou nossos estudantes do 9º ano a participarem de um projeto de pesquisa, com os estudantes da Universidade de São Paulo - USP, o projeto intitulado “Cecília em Casa” foi coordenado pelo Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG/USP), desenvolvido pela plataforma Slack, com duas horas de aula diária, durante duas semanas e no final, todos os alunos receberam um certificado da USP de Jovem Cientista. Indubitavelmente, essa foi uma oportunidade muito rica, para o desenvolvimento do espírito científico e investigativo sobre as temáticas das ciências da terra e do universo, com aprendizagens inovadora, eles tiveram contato direto com professores da universidade da USP, em

tempo real onde foi possível tirar dúvidas e trocar experiências, conforme a figura 04, abaixo:



Figura 04: Projeto Cecília, interação com os estudantes e professores da USP.
Fonte: os autores, 2021.

Durante a realização do projeto, os estudantes realizaram a comunicação de todo conhecimento adquirido por meio de exposições dialogadas, a partir da produção de painéis referente aos assuntos estudados. Neste momento, o estudante tem a possibilidade de comunicar a construção de seus próprios conhecimentos, sendo um fator motivacional a cada um, outra contribuição deste momento é de que “a pesquisa articulada ao ensino pode contribuir para que a construção do conhecimento e que a aprendizagem aconteça de forma significativa” (ROZA, 2008, p. 33). Isto, porque permite ao estudante ser um agente ativo em todo processo de ensino e aprendizagem, contrariando o modelo tradicional de ensino, em que o aprendiz deixa de ser passivo e constitui-se como um ser ativo capaz de dialogar com a realidade, problematizando-a, questionando-a, o que lhe permite atribuir novos significados a ela.

Para além de um ensino com pesquisa, a dimensão da Intersetorialidade é outra forte característica da Educação Integral presente no CIME, já que para que os estudantes aprendam é necessário criar condições para a sua educabilidade, ou seja, é fundamental que condições dignas de vida e seus direitos estejam observados. Para isso, é importante contar com a interlocução permanente e com o trabalho integrado a equipamentos e agentes de todos os setores que tiverem contribuições relevantes a dar ao desenvolvimento integral das crianças e jovens (saúde, desenvolvimento social, cultura, esporte e lazer, etc.).

Neste sentido, destacamos o projeto de intercâmbio entre os estudantes do CIME e duas escolas particulares de Niterói (RJ) e de Osório (RS) que também desenvolvem a

Educação Integral, o intuito do intercâmbio foi de promover a troca da cultura local e fazer com que nossos estudantes tivessem conhecimento as diferenças regionais entre outras cidades do Brasil, por meio da ferramenta *Meet* entre estudantes do 6º ao 9º ano, o diálogo foi pautado para troca de conhecimentos sobre: variação linguística, características climáticas, culturais e o modo como cada um lidaram com o isolamento social ocasionado pela pandemia. A realização do Intercambio foi fundamental para a valorização da diversidade de saberes, falares, imaginários e modos de vida revelam a presença de “diferentes tipos sociais que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas” (FRAXE, 2000, p. 02), conforme a figura 05 apresenta:



Figura 05: Participação de estudante do CIME no intercâmbio.
Fonte: os autores, 2020.

De acordo com o exposto, destacamos a organização do tempo para a realização das atividades didáticas-pedagógica, desenvolvidas de acordo com um planejamento prévio entre os professores e estudantes de forma coletiva, o tempo é organizado sem o auxílio de campainha tanto para entrada, saída ou troca de professores, com relação a rotina do fazer pedagógico, é importante destacar que nos primeiros momentos em sala de aula, os professores(as) trabalham os princípios éticos e humanos, sensibilizando os estudantes para a cultura de respeito ao próximo, autonomia e responsabilidade, por meio de Assembleias de Classes. Para Araújo (2004) a assembleia de classe deve ser vista como um importante instrumento que permite aos estudantes participarem ativamente não só do planejamento de atividades, mas também da resolução de problemas de convivência entre as crianças no ambiente escolar.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Desta forma, os estudantes possuem a oportunidade de conviver democraticamente, pois, sabemos, sem dúvida, que um dos objetivos da escola é a transmissão dos conteúdos acumulados historicamente. Entretanto, acreditamos que a escola deva ser um espaço de aprendizagem de como conviver em uma sociedade de uma forma democrática, solidária, crítica, autônoma e participativa. As temáticas das assembleias são diversas, podendo o conselho de alunos e até mesmo a própria turma levantar um tema no qual precisam conhecer, entender e debater, para que a sala de forma democrática consiga chegar a um ponto de consenso sobre a ação a ser executada ou até mesmo a problemática a ser resolvida.

De acordo com o exposto, as práticas educativas pautadas na perspectiva da Educação Integral, tiveram a intenção de apresentar sua organicidade no CIME José Aldemir de Oliveira, sendo possível observar que as mesmas contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Apesar, de estarmos ligados a um sistema de ensino pautado que demanda metas divergentes da perspectiva da Educação Integral, conseguimos vivenciar os pilares da proposta de Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação propriamente dita acontece sempre em função de uma concepção de vida, de acordo com cada época, moldada pela estrutura e conceitos estabelecidos na sociedade, resgatando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico. A construção deste texto, abriu um leque de conhecimentos sobre a concretização da Educação Integral no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando o desejo de estar na docência mesmo conhecendo de perto as angústias que estão presente na educação, dando mais incentivo no trabalho árduo, porém necessário, o de formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais competitiva.

No entanto, apesar dos grandes benefícios da Educação Integral, muitas são as dificuldades para sua implementação, sendo as principais: o desconhecimento filosófico em que a proposta se embasa, a falta de tempo para planejar devido à carga horária expressiva do professor, a falta de material pedagógico para realização de uma prática diferenciada e o elevado quantitativo de conteúdo a serem ministrados, e cobrados pela secretaria municipal de educação.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Porém, entendemos que essas dificuldades não podem ser resolvidas da noite para o dia, mas com boa vontade planejamento e competência da equipe escolar, o ensino poderá ser trabalhado de forma diferenciada e, a Educação Integral será uma realidade em muitas de nossas escolas, considerando que nas ações desenvolvidas no CIME, se evidenciou a importância de uma prática pedagógica que valorize os conhecimentos de mundo dos discentes e uma formação integral de nossos estudantes no preparo para cidadania. Sendo assim, almeja-se que este texto possa contribuir e ser um repensar no processo educativo, levando em consideração a concretização dos pilares da Educação Integral como instrumento no processo ensino aprendizagem, os quais muitos estão descritos na LDB mais que na prática são mascarados, ignorando os anseios e história de vida de cada estudante. Além, de contribuir com informações para que outros centros no futuro muito próximo possam ter a oportunidade de implementar a proposta da Educação Integral em seus fazeres pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. **Assembleia Escolar**: Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: out. 2022.

BRITO, Rosa Mendonça. **Elementos constitutivos dos processos de pesquisa e da construção do conhecimento**. In: Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. Manaus: EDUA, 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Homens Anfíbios**: Etnografia de um campesinato das águas. Fortaleza. Secretaria de Cultura e Desporto do governo do Estado do Ceará, 2000.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: out. 2022.

HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. **Revista território**, v. 4, n. 7, p. 67-78, 2010.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



LAMPERT, Ernâni. O Ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan/jun. 2008.

ROZA, Jacira Pinto da. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, G. C. S.; SIMIONATO, M. F. (Org.) **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.





A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS PARA UM ENSINO CONTEXTUALIZADO NA ADOLESCÊNCIA

Paulo Ricardo Freire¹¹³

E-mail: paulorfreire@ufam.edu.br

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

RESUMO

O presente artigo busca estabelecer uma relação entre o trabalho docente no Ensino Médio e a adolescência, fase na qual encontra-se a maioria dos alunos deste nível de ensino. Para tal, parte de uma teoria geral do processo de comunicação, situando cada elemento, com suas características específicas, em um processo de relação dialógica, buscando um melhor resultado no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Suscita uma organização do trabalho escolar fundamentado numa perspectiva coletiva e compartilhada, na qual os sujeitos (professores e alunos) dialogam entre si, levando em consideração suas subjetividades, propondo a superação da racionalidade técnica pela racionalidade prática. Propõe, assim, a discussão da prática docente no ensino médio a partir da relação do adolescente com as novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Docência – Ensino Médio – Adolescência – Ensino – Aprendizagem – Novas Tecnologias.

*"Quem não está disposto a estudar não deve ensinar.
O professor deve ensinar a estudar." (Bertold Brecht)*

INTRODUÇÃO

O tema docência – ou trabalho docente – vem, cada vez mais, sendo amplamente discutido por diversos autores, principalmente a partir da década de 1980. Sua natureza e a sua especificidade foram discutidas por autores como Apple (1987), Arroyo (1985) e Frigotto (1989), por exemplo.

Segundo esses autores, é indiscutível a desvalorização social sofrida pelos professores ao longo do tempo, que acabam desmotivados pelo acúmulo de atividade, agravada muitas vezes pela dupla jornada de trabalho, além das consequências físicas e mentais decorrentes das deficiências nas condições de trabalho, o que acaba muitas vezes culminando no abandono da profissão.

¹¹³ Doutor em Educação com Pós-doutorado em Educação, professor Associado III do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da UFAM.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Em pesquisa sobre o trabalho docente realizada por Souza e Fonseca (2006), comprovou-se que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos trinta anos, impuseram uma nova organização ao trabalho do professor e à estruturação e valorização das atividades docentes. Torna-se comum a responsabilização do trabalho docente pelas constantes falhas no sistema educacional brasileiro, o que, conseqüentemente, provoca alterações no perfil dos professores e as exigências pessoais e sociais quanto a eficácia de sua atividade.

Em razão disso, em todos os debates sobre a melhoria da qualidade de ensino apontam para a necessidade de superação do modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica, passando a considerar o trabalho docente um trabalho intelectual para além do trabalho puramente técnico. Com efeito, se evidencia a necessidade de se formar professores reflexivos visando sua ação transformadora (GIROUX, 1997).

O modelo baseado na racionalidade técnica de formação docente, em nível superior, não articule disciplinas de conteúdo específico com as pedagógicas; enfatizem que a teoria deve ser ensinada antes da prática - como ocorre nos estágios inseridos ao final da graduação -; e promovam insatisfação dos alunos com a formação profissional que recebem (GATTI, 2000).

Em contraposição ao modelo da racionalidade técnica, aponta-se como adequado aquele baseado na racionalidade prática, que reconhece a experiência como fonte de formação, no qual o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Como diz Schon (1991), o professor é um prático reflexivo e autônomo, um articulador dos saberes adquiridos no seu fazer docente.

Para Nunes & Linhares (2001), é necessária uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, visto que a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Vários aspectos envolvem o trabalho docente. Destaca-se: seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão da categoria, estrutura organizacional, pressupostos, valores, diferentes entendimentos das políticas educacionais, condições de trabalho, opções didáticas, organização e âmbito das



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



atividades, organização do tempo e do espaço. Por isso, é prioritário que se investigue as concepções e as práticas do professor porque, além dos conteúdos trabalhados, são também relevantes as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados, pois contemplam o processo de ensino e aprendizagem (ANDRÉ & PASSOS, 2008). É também o que enfatizam Tardif & Lessard (2005), ao defenderem que o trabalho docente repousa cotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos e com os demais atores escolares.

O trabalho docente constitui, então, um dos instrumentos para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se identifica a docência como umas das mais antigas ocupações modernas. A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar relacionada intrinsecamente com o objeto de trabalho. Com efeito, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência análise da docência (TARDIF & LESSARD, 2005).

Entretanto, para falar do trabalho docente na realidade brasileira, faz-se necessário um corte no que se refere ao nível de ensino. Não há como analisar aspectos específicos, generalizando sua natureza. Com efeito, é preciso diferenciar o trabalho docente na educação básica, em seus diversos níveis.

Neste artigo, busca-se ter como foco a docência no Ensino Médio e suas particularidades, entre as quais, um dos sujeitos deste nível de ensino com suas características constituintes: o sujeito adolescente. Busca-se o objetivo de discutir a docência a partir e pressupostos para o trabalho com jovens de 14 a 17 anos no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

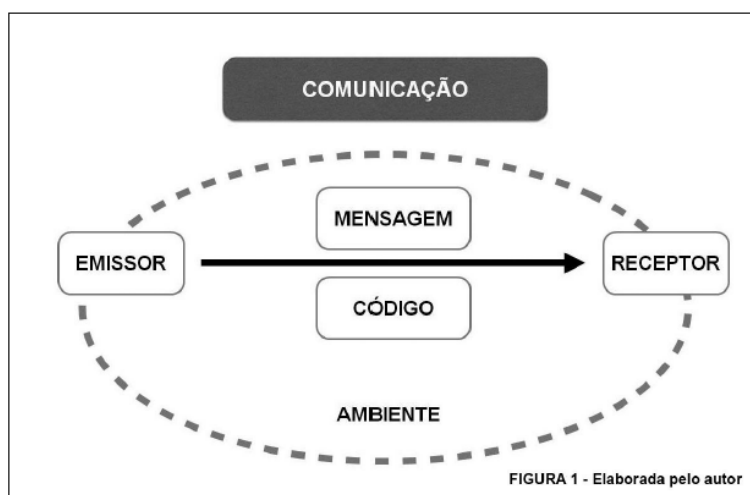
A partir do esquema de uma *suposta*¹¹⁴ teoria geral do processo de comunicação, apresentado como um pano de fundo, busca-se analisar os sujeitos envolvidos e descrever suas peculiaridades e similaridades na relação pedagógica entre docentes e alunos adolescentes do Ensino Médio.

¹¹⁴ A opção pelo termo *suposta* suscita que não há interesse neste trabalho em elaborar uma *teoria da comunicação*, mas, de fato, apenas utilizá-la didaticamente como um esboço conceitual para abordar o tema proposto.

O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO: UM ESBOÇO CONCEITUAL

O trabalho docente é, antes de tudo, uma ação de comunicação. Com efeito, para que haja aprendizagem é indispensável que haja comunicação da mensagem a ser compartilhada. Por outro lado, dialeticamente, o aluno também comunica por meio de suas atitudes, de seu *feedback* quanto à recepção da mensagem transmitida.

De um modo geral, o processo de comunicação possui pelo menos cinco elementos fundamentais: emissor, receptor, mensagem, código e ambiente (ver figura 1).



Nesse processo, a existência do emissor, do receptor – sujeitos da comunicação – e da mensagem não garante o sucesso da comunicação. O código, bem como o ambiente, são imprescindíveis para que haja uma mensagem comunicada satisfatoriamente. Este código deve ser não apenas conhecido pelos sujeitos da comunicação, mas também e principalmente ser compreendido e dominado por eles.

Em outras palavras, por exemplo, um emissor transmitindo sua mensagem no idioma russo não será compreendido por um receptor brasileiro (que só entende português) porque o código não é comum aos dois sujeitos. Da mesma forma, um professor ao dar aulas para crianças de 7 anos de idade deve usar um código que elas conheçam e dominem, como por exemplo o vocabulário.

Ainda que haja emissor transmitindo uma mensagem utilizando um código comum conhecido e dominado pelo receptor, se não houver um ambiente propício

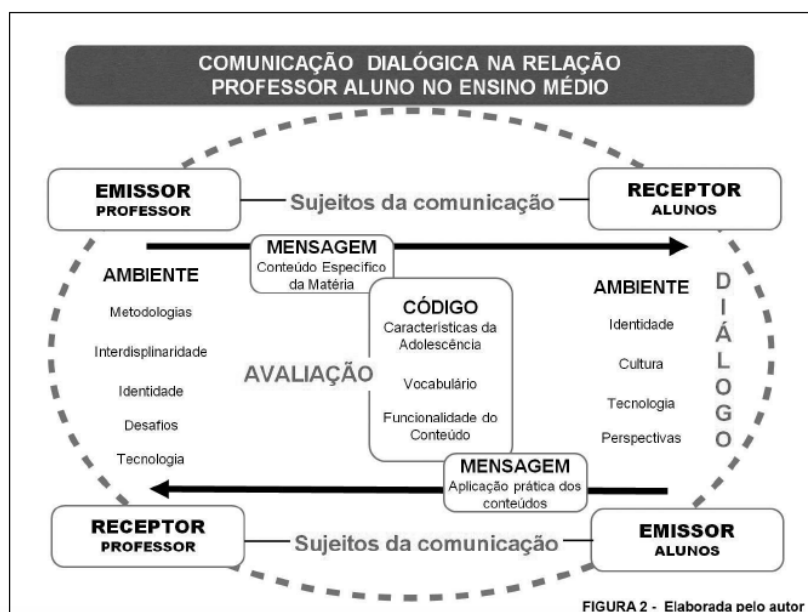
(acústica, visibilidade, ausência de ruídos, além de empatia, receptividade etc.), o processo de comunicação será prejudicado.

Na prática docente tradicional e autoritária no Ensino Médio, a comunicação é unilateral, tendo o professor como emissor da mensagem, que é o conteúdo específico da disciplina. Esse professor utiliza como código os seus parâmetros fundados em uma racionalidade técnica, na qual são desconsideradas as características específicas dos alunos (adolescentes, na maioria), sua identidade, sua cultura, seu contexto.

O ambiente, por sua vez, configura-se hostil à manifestação dos alunos, desfavorável ao compartilhamento de experiências e anseios, trazendo como consequência o desinteresse, a desmotivação, o fracasso e a evasão.

Por não se sentirem sujeitos do processo de comunicação, não compreendendo o código utilizado pelo professor, a maior parte dos alunos não consegue reproduzir na avaliação aquilo que o professor espera como resposta. Os poucos que entendem este código acabam alcançando bons resultados. No entanto, nem sempre são os alunos com mais potencial.

Utilizando essa analogia, podemos então esquematizar como pode ser um processo de comunicação entre professores e adolescentes do Ensino Médio favorável ao ensino e à aprendizagem satisfatórios, na forma do seguinte esquema (figura 2):





Para que haja um processo de comunicação bem-sucedido é necessário que se conceba professor e alunos como sujeitos desse processo. Desta forma, é possível estabelecer um diálogo no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, tanto o professor quanto os alunos ocupam, em algum momento os papéis de emissores e receptores, alternando-os.

Embora consideremos que o trabalho docente não se limita à emissão do conteúdo específico, dada a dimensão educativa de sua prática, para efeitos didáticos, faremos referência apenas ao conteúdo específico da disciplina como a mensagem a ser comunicada.

Com efeito, iremos destacar cada elemento do processo dialógico de comunicação, buscando identificar suas características específicas e seus pressupostos para um resultado satisfatório no processo de ensino e de aprendizagem.

O ambiente: a escola como organização

A escola, como qualquer outra organização, possui “objetivos e metas a serem alcançados e decisões a serem tomadas (...) bem como atividades de coordenação, controle e avaliação a serem desenvolvidos” (FREIRE, 1997, p. 40). Entretanto, ela possui peculiaridades, próprias de sua organização, que a vão diferenciar de outros tipos de organização.

Entre estas peculiaridades, podemos destacar a relação entre o meio e o fim. Na escola, o ser humano, ao mesmo tempo, exerce as duas funções. Isto faz com que alunos e professores sejam ao mesmo tempo, matéria-prima e produto.

Cada escola, portanto, é uma organização complexa com características próprias, assim como o ser humano, possuindo sua “personalidade”. É complexa por ter uma diversidade de fatores individuais.

Cada sujeito (professor, aluno, pedagogo, diretor etc.) possui características próprias. Essas características contemplam valores, crenças, percepções acerca da realidade etc. As individualidades de seus agentes justificam a complexidade da organização escolar.

Para que a escola, enquanto organização, funcione de maneira que alcance resultados satisfatórios no que diz respeito à suas funções, deve haver um ambiente



favorável à socialização das contribuições individuais, discussão transparente dos problemas e busca coletiva de soluções.

A escola e os ambientes interno e externo.

A escola, enquanto sistema social, possui dois campos fundamentais: o ambiente interno e o ambiente externo.

O *ambiente interno* são as variáveis que ocorrem dentro dos limites físicos da escola, desde a estrutura organizacional até as relações e atividades que não estejam estabelecidas nesta estrutura. No ambiente interno destacam-se dois códigos: *formal* e *Informal*.

O código formal na escola compreende os aspectos formais, determinados por processos de planejamento, coordenação, avaliação, controle, regulamentos, aspectos legais etc.

O código informal, por outro lado, é decorrente das características individuais, através de seus valores, percepções e interesses diante de situações.

A soma destas relações formais e informais vai fundamentar o funcionamento da escola.

O *ambiente externo* compreende os aspectos conjunturais em que se configuram influências da sociedade no âmbito da escola. Assim, ela não está isolada ou isenta da dinâmica social. Tudo que acontece fora dela e que com ela se relaciona, exerce influência no trabalho pedagógico.

A questão salarial, por exemplo, que faz parte do ambiente externo, da mesma forma que resoluções do Ministério da Educação que venham alterar os elementos curriculares podem interferir substancialmente no clima organizacional da escola.

Portanto, o ambiente externo é “o conjunto de variáveis, políticas, sociais, econômicas e culturais que caracterizam o meio no qual está inserida a escola” (FREIRE, 1997, p. 41).

A relação entre o ambiente externo e o ambiente interno é o que vai orientar a prática pedagógica. É na conexão entre os dois ambientes que se constrói o trabalho escolar. Daí a necessidade de todo educador compreender os dois ambientes para que possa fundamentar a sua prática.



A complexidade dessa conexão nas relações dos profissionais dentro da escola vem demonstrar a necessidade de que as relações dentro da organização escolar devem ser coletivas, por considerar as diversidades profissionais dentro da escola. E devem ser compartilhadas, no sentido de que estas funções específicas devem estar direcionadas aos objetivos da escola, bem como do desenvolvimento do seu projeto político-pedagógico, através de intensas e contínuas atividades de coordenação, articulação e integração de pessoas.

O ambiente e a cultura organizacional

As diferenças individuais de cada pessoa participante do processo escolar, baseadas no código formal e no código informal, ao interagirem no ambiente interno da escola, proporcionam a peculiaridade da organização escolar. Esta interação, influenciada pelo ambiente externo vai determinar a cultura organizacional da escola.

No processo escolar observa-se três conjuntos de elementos que interagem simultaneamente, que vão definir a cultura organizacional. Os preceitos, que são todos os regulamentos, as políticas administrativas, os valores e as formas de exercer o poder; a tecnologia, entendida como todos os instrumentos e os meios utilizados no trabalho pedagógico da escola e; o caráter, que são as particularidades de cada indivíduo ou grupo.

A compreensão dos processos concernentes à cultura organizacional permite uma análise das estruturas organizacionais, tornando possível identificar falhas e distorções.

Sujeitos do processo dialógico de comunicação no trabalho docente

Como foi dito, os sujeitos são o professor e os alunos, alternando-se entre os papéis de emissor e receptor, dialogando entre si.

Sujeito professor

O primeiro aspecto a ser abordado diz respeito ao processo de formação do professor. Cada espaço específico de formação possui uma realidade também específica, cada uma com uma cultura própria. Com efeito, há uma diversidade de representações acerca do trabalho docente, pautadas em realidades diversas que vão encontrar-se no



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



âmbito do espaço escolar. No entanto, o aluno das licenciaturas específicas não é preparados, muito menos estimulados, para lidar com a diversidade.

Na realidade do Ensino Médio, professores de diversas áreas de formação compõem a equipe de trabalho responsável pela formação dos adolescentes. Com efeito, alguns professores possuem formação na área de ciências humanas, outros das ciências exatas e outros ainda das ciências biológicas. Cada área de formação, a considerar o próprio local de formação, possui características próprias inerentes à natureza da formação. Existe, em cada realidade formativa, uma cultura específica acerca do ensino e da aprendizagem. Essa diversidade acaba por se configurar em divergências que se apresentam como *ruídos* no desenvolvimento do trabalho educativo.

É através da ação coletiva e compartilhada de todos os professores, coordenados pelo pedagogo, que se supera as divergências e especificidades e se consolida uma articulação curricular e pedagógica na qual o foco seja a formação integral do aluno.

Outro fator importante diz respeito ao *caráter* – as características individuais de cada professor. Não se pode deixar de considerar que o professor é um sujeito histórico e social, que traz em sua constituição valores, crenças, hábitos e convicções. Estes fundamentam a sua ação no mundo, a sua relação com as pessoas e, evidentemente, a sua prática docente.

A escola é um campo de ação educativa, como foi dito anteriormente, em que professores e alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos e matérias-primas do processo educativo. É um campo em que pessoas *estranhas*¹¹⁵ entre si precisam conviver para além do conhecimento cognitivo. Com efeito, é uma relação que envolve afetividade e emoções.

Por isso, a escola deve ser concebida também como um campo profissional, no qual o professor deve atender a uma série de exigências e pressupostos que vão substanciar um trabalho docente competente, epistemológico e planejado.

Para tal, é necessário que o professor se disponha ao desenvolvimento de competências, habilidades e valores para que ele tenha em sua ação profissional as atitudes necessárias para a promoção de uma educação igualitária de qualidade.

¹¹⁵ O termo “estranhas” refere-se ao fato de não fazerem parte do núcleo íntimo e familiar de cada um.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Basicamente, para atingir essa meta, são necessárias três competências: *política, humana e técnica*.

A *competência política* é a compreensão de que o ato educativo no campo escolar não se restringe ao espaço da sala de aula. Além disso, conceber que a escola não está isolada em sua área física; ela faz parte de um contexto maior, externo, o qual interfere substancialmente em seu funcionamento interno.

Assim, podemos destacar como elementos da competência política:

- Compreensão da Educação como processo global, que acontece dentro e fora da sala de aula.
- Compreensão do processo de construção do conhecimento, em suas dimensões individuais e sociais.
- Compreensão das diversas formas de produção cultural que envolvem o estudante, bem como a influência das diferentes linguagens presentes na sociedade atual na construção do conhecimento.
- Capacidade de refletir sobre a prática pedagógica, num movimento dialético, visando a inovação teórica e educacional orientadas para a transformação social.
- Compromisso ético-profissional.
- Compromisso com o princípio da gestão democrática da educação.

A *competência humana* é basicamente a habilidade de lidar com pessoas. Significa compreender as diversidades, exercitar a empatia e buscar a compreensão dos processos dialógicos a fim de superar a complexidade das relações humanas. Assim, compreende:

- Compreensão das relações em ambientes educativos escolares e não escolares.
- Capacidade de criar situações funcionais de aprendizagem e de avaliação, no processo educativo.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- Capacidade de promover a interação entre estudantes, professores, famílias e comunidade como forma privilegiada de construção do conhecimento.
- Capacidade de compreender as diversidades étnico-sociais e culturais.
- Capacidade de coordenar grupos e lidar com as diferenças entre seus membros.

Por fim, a *competência técnica*, que se refere ao *saber fazer*, ou seja:

Compreensão das contribuições das diversas ciências que fundamentam a Educação para a construção de uma prática educativa de qualidade, articuladas com a especificidade de cada disciplina.

- Compreensão do desenvolvimento do educando e da importância da proposição de um trabalho intencional e sistematizado.
- Capacidade de articulação da sua área de formação com outras áreas do conhecimento.
- Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica.
- Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos, utilizando recursos tecnológicos disponíveis.
- Capacidade de análise, elaboração, planejamento e implementação de projetos educacionais.
- Domínio das áreas de conhecimento a serem trabalhadas em cada nível de sua atuação.
- Realização de um trabalho pedagógico pautado na interdisciplinaridade e na investigação.



A partir do desenvolvimento destas três competências, acredita-se ser possível a realização de um trabalho educativo sério, profissional e eficiente, favorecendo o processo de comunicação no processo de ensino e de aprendizagem.

Sujeito aluno (adolescente)

A prática educativa teria como função formativa primordial abrir o campo de possibilidades de transformação, permitindo aos sujeitos se reconhecerem ou se modificarem nas experiências desenvolvidas nas práticas formativas. Daí a necessidade de se pensar a noção de sujeito da educação sem os extremismos gerados no tocante às problemáticas relativas ao lugar do sujeito, na medida em que não dá e nem pretende oferecer uma definição pronta e acabada acerca do humano e da sua formação.

Assim, para o trabalho educativo no qual um dos sujeitos é o adolescente, é mister que se compreenda a realidade na qual está inserido. Na atualidade, os avanços tecnológicos e a globalização interferem substancialmente na vida dos sujeitos, gerando mudanças econômicas, sociais e culturais.

Como diz Libâneo (2004, p. 16):

Na vida cotidiana, cada vez maior número de pessoas são atingidos pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas

Desta forma, com o aumento do poder desses meios de comunicação e informação, a internet, em especial, passa a exercer um domínio, principalmente nos jovens.

Estas mudanças no comportamento e no processo de (re)produção da existência, trazem como consequência uma postura na qual a maioria dos adolescentes vive o ideal da valorização da aparência, dos modismos, da estética e do consumismo e adota um estilo para afirmar a sua identidade, de modo que tudo passa a ser visual, fugaz, descartável e imediato.

Do ponto de vista psicológico, a formação da identidade consiste em um processo simultâneo entre reflexão e observação que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental. Neste processo, o julgamento que o sujeito faz de si mesmo se baseia na forma como supõe ser a maneira como os outros o julgam (ERIKSON, 1972).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Desta forma,

...a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Com efeito, a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento (LEPRE, p. 4).

Com a intenção, portanto, de firmar sua identidade, o adolescente busca novas formas de inserção na sociedade. É sabido que o acesso facilitado à tecnologia propicia à momentos diferentes daqueles das gerações precedentes. Configura-se aí uma descontinuidade, o que proporciona um conflito no processo de comunicação. Por meio das tecnologias e o crescimento e a difusão da comunicação e da informação entre as pessoas, o modo de vida e de interação de parte da sociedade são afetados, dada a velocidade com que se configura.

É, portanto, na adolescência que os jovens começam a conquistar o seu espaço na sociedade, buscando um lugar no mundo. Inicialmente relacionam-se com um grupo, passando a identificar-se com ele.

O sujeito constitui-se a partir das interações que estabelece no meio em que vive. A identidade constitui-se a partir das relações sociais e culturais que o sujeito estabelece ao longo de sua vida. Por isso, o jovem deve ser visto pelo professor na sua especificidade, ou seja, um sujeito concreto, social e cultural.

Segundo Hargreaves (2001, p. 29):

Os alunos, independentemente de raça, etnia, classe social, sexo ou local de nascimento podem assumir uma quantidade infinita de identidades [...]. e enquanto essas categorias podem influenciar o modo como estes adolescentes regem a educação, é difícil prever como eles se dividem entre si e como combinarão as fontes culturais populares ao seu alcance estas variantes, propõem questões sérias e significativas para a educação.

Essa realidade comprova a necessidade de que a escola se torne para o adolescente um importante campo de experimentação social, possibilitando conhecimentos e relacionamentos além do mundo familiar. A ação de seus sujeitos, na prática docente, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a identidade individual e do grupo. A aprendizagem deve ser organizada de forma que não esteja dissociada da linguagem, posto que esta é o instrumento delineador de sua identidade.



O ensino contextualizado na adolescência: para além do quadro branco

Um dos desafios para o trabalho docente no Ensino Médio está na necessidade de novas formas de adequação por parte de seus sujeitos decorrentes da presença das tecnologias no cotidiano atual na vida dos adolescentes.

Não é mais possível conceber a escola como simples transmissora de conteúdos técnicos, privilegiando aspectos exclusivamente cognitivos, uma vez que:

A escola possui uma função social, porque compartilha com a família a educação das crianças, uma função política, pois contribui para a formação de cidadãos e uma função pedagógica, é o local privilegiado para transmissão e construção de um conjunto conhecimentos (REGO, 2002: p. 58).

A escola deve promover a interação entre conhecimento específico da formação e os conhecimentos que os adolescentes adquirem no seu cotidiano, inclusive por meio das relações digitais.

Deve promover a superação da simples transmissão dos conhecimentos reduzidos a produtos, em que a ênfase é centrada nas provas, nas notas e no “passar de ano”. Para isso, precisa considerar o processo, buscando uma articulação entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Professores e alunos, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, devem estar atentos às etapas evolutivas do desenvolvimento do humano, para que haja apropriação do conhecimento científico. A ideia de que o professor é a única fonte de informação cai por terra com todas essas mudanças que vêm ocorrendo. Na atualidade, o conhecimento também está centrado em outros lugares, não apenas na escola ou na figura do professor.

Urge a necessidade de que o professor compartilhe seus saberes articulados com a vida cotidiana de seus alunos na perspectiva de motivá-los a construir seus próprios conhecimentos, visto que o adolescente não aceita aulas tradicionais e exige do professor uma nova postura, formação diferenciada e novas formas de ensinar.

A sala de aula é um espaço de encontro. E assim sendo, os sujeitos, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, interagem como sujeitos, constituem-se mutuamente em sua subjetividade.



Pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Por isso, essa interação é imprescindível para que ocorra a aprendizagem.

CONCLUSÕES

Como dito anteriormente, as novas tecnologias lançam desafios e alterações no trabalho docente pelas atividades que os alunos realizam na sala de aula, exigindo uma nova postura pedagógica.

Essa exigência suscita que o professor reveja como se ensina e como se aprende, visando compreender ou até mesmo transformar a sua prática, na perspectiva de estimular os adolescentes a ter interesse e atribuir novos significados ao seu aprender.

Para tal, é preciso compreender as atividades desenvolvidas pelos adolescentes, suas experiências e suas constituições em suas vivências dentro ou fora dos muros da escola. O contato com as novas tecnologias só tem sentido quando os atores desse processo estiverem envolvidos.

A mudança, mesmo que vinda de políticas educacionais, do macrossistema, só se consolida na sala de aula, na relação professor-aluno, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Como diz Hargreaves (2001):

Os professores são, em última análise, os reformadores da escola. As tentativas de mudar as escolas terão pouco ou nenhum impacto sobre os alunos, a menos que afetem o modo como os professores ensinam e os jovens aprendem [...] assim como os alunos, os professores são influenciados em seu aprendizado pelas próprias abordagens de pensamento, pela sua base de conhecimento, pelo seu padrão de inteligência, pelos seus meios de aprendizagem, pelo meio social e pela disposição e a oportunidade de se envolverem de modo ativo em novo aprendizado (p. 189).

A adolescência vive o desafio da rapidez, do ritmo acelerado e impresso pelas transformações tecnológicas. É preciso que os modelos antigos arraigados sejam desconstruídos pelos sujeitos do campo escolar, para que possam adequar a sua prática à realidade atual.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



É fundamental que a escola no âmbito dos professores e pedagogos discuta o significado de educar adolescentes à luz das condições sociais, culturais e econômicas em rápida mudança que nos aguardam e já nos rodeiam.

É preciso quebrar os paradigmas convencionais do ensino, nos quais professores e alunos são duas partes distantes. A internet pode ser um ótimo instrumento para ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. Os novos modos de comunicação levam a novas formas de interação com o outro, conseqüentemente com o conhecimento e com o processo de ensino e de aprendizagem, abrindo a sala de aula para o mundo, uma vez que representam a realidade de diferentes modos.

Enfim, o processo de construção do conhecimento não pode se limitar às informações transmitidas apenas no espaço da escola, uma vez que o desenvolvimento humano se constitui constantemente por meio das experiências com o social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A & PASSOS, L. F. **Professor Formador, mestre modelo?** 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 20, Psicologia da Educação, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf. Acesso em: 24/08/2022

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 3-14, fev./1987

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M., FRIGOTTO, G., ET AL. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Autores Associados, 1987. p.75-92.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FREIRE, P. R. A Supervisão Educacional e a Organização Escolar. In: **Comunicações** (UNIMEP), Piracicaba, SP, v. Ano 4, n.1, p. 26-39, 1997.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, A.; EARL L.; RYAN J. **Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes**. Tradução de Letícia Vasconcellos Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LEPRE, Rita Melissa. **A adolescência e a construção da identidade**. Disponível em: <http://www.sociologia.org.br/tex/pscl36ibes.htm>. Acesso em 07/02/22



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (coleção questões da nossa época v. 67).

NUNES, C. & LINHARES, R. **Trajatória de Professores.** São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, T.C.R. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 45-76.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991

SOUZA, E. E. de & FONSECA, A. R. **Contemporaneidade, trabalho docente e transformações sociais,** 2006. Disponível em: <<http://www.mg.senac.br>>. Acesso em: 02/09/2022.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 317 p.

XX SEINPE



A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR DOCENTE SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Patricia Marques Freire Hosterno¹¹⁶

Michelle de Freitas Bissoli¹¹⁷

E-mail: patriciahosterno1@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa de doutorado em andamento. Trata-se de um estudo de caso, que busca compreender o processo de constituição do olhar docente, sua origem, necessidades mobilizadoras e relações com a prática. O objetivo principal é compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner. Para isso, são objetivos específicos: (i) conhecer, sob a visão das professoras, que necessidades geraram a busca por um novo olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner e suas implicações no trabalho pedagógico; (ii) analisar como o olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revela na prática docente, principalmente no modo de organização dos espaços, tempos, materiais e nas relações. A metodologia baseia-se na Teoria Histórico-Cultural e nos aportes da Filosofia da Linguagem. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizadas pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas com recolha de relatos orais e observação participante das práticas pedagógicas. Os dados produzidos serão: 1) os enunciados dos sujeitos da pesquisa, analisados sob a perspectiva da Filosofia da Linguagem Russa; 2) os episódios e contexto extraverbal, analisados microgeneticamente, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na busca de sua gênese social e das transformações que os configuram.

Palavras-chave: Olhar docente. Criança. Educação Infantil. CMEI Hermann Gmeiner.

INTRODUÇÃO

A docência e sua especificidade na Educação Infantil consistem em tema amplamente discutido nas pesquisas educacionais que se voltam para essa etapa da Educação Básica, o que pode ser justificado dada a relevância e responsabilidade de ser professor(a) de crianças de zero a cinco anos.

Considerando a importância de cuidar e educar crianças ainda tão pequenas e o reconhecimento de que as mesmas são sujeitos ativos desse processo e que possuem direito à educação, inclusive e, sobretudo, educação pública e de qualidade, percebemos que devemos refletir cada vez mais sobre os significados e sentidos da docência com crianças, compreendendo ainda que, como qualquer outra prática profissional, ela “[...] faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha plena consciência disso” (SILVA, 2016, p. 59).

¹¹⁶ Doutoranda pela Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, Brasil.

¹¹⁷ Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996) a educação escolar de crianças de zero a seis anos de idade passa a ser denominada Educação Infantil, organizada em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos), faixa etária que foi posteriormente alterada pela Lei Federal nº 11.274/2006 que institui o início do Ensino Fundamental aos seis anos, redefinindo a abrangência da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. A LDBEN/1996 é também responsável pela definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo ainda que para atuar em creches e pré-escolas é necessário a partir de então, ser professor(a) com formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima o nível médio na modalidade Normal.

De modo geral, podemos inferir que a LDBEN/1996 trouxe avanços significativos para a Educação Infantil, possibilitando definições mais específicas em relação ao seu funcionamento e organização, destacando-se a exigência em relação à atuação de professores(as) com formação superior ou formação mínima em nível médio – curso Normal, indicando que se espera o reconhecimento do(a) professor(a) da Educação Infantil como **profissional docente**, sem diferenças em relação aos demais professores da Educação Básica e Superior (SILVA, 2016).

A forma como esse(a) profissional exerce a docência está profundamente relacionada com a sua visão de criança e da própria Educação Infantil. Refere-se à imagem e à maneira como concebe a criança e a educação que acredita ser relevante para o seu desenvolvimento. A partir do olhar sobre a criança, passamos a nos relacionar com ela, com o trabalho docente, com a escola, com os outros profissionais da escola e da Secretaria de Educação, com suas famílias e comunidade. Nesse sentido, a problematização sobre essas visões de criança e educação infantil é fundamental para compreender suas implicações sobre o modo de desenvolvermos o nosso trabalho e nossas relações junto às crianças.

Diante de tais reflexões podemos nos perguntar: como ocorre o processo de constituição do olhar docente? Como o olhar sobre a criança e a educação infantil se revela na prática docente? Que necessidades podem gerar a busca por um novo olhar docente?



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Compreendendo a importância desse processo de constituição do olhar para o desenvolvimento de uma educação transformadora da realidade, que compreende a escola como lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana, propomos nesta pesquisa, desenvolver um estudo de caso, buscando compreender o processo de constituição do olhar docente, sua origem, necessidades mobilizadoras e relações com a prática. Para tanto, definimos como lócus um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Manaus que apresenta em sua organização um trabalho diferenciado e que traz em sua base a preocupação com a educação integral do ser humano.

Diante do exposto, a pesquisa tem como principal objetivo compreender como tem se constituído o olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (i) conhecer, a partir da visão das professoras, que necessidades geraram a busca por um novo olhar sobre a criança e sobre a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner e suas implicações no trabalho pedagógico; (ii) analisar como o olhar sobre a criança e a Educação Infantil se revela na prática docente, principalmente no modo de organização dos espaços, tempos, materiais e nas relações, no CMEI Hermann Gmeiner.

Nessa perspectiva de estudo de caso, o tema e a questão investigativa proposta apresentam-se com base em uma abordagem histórico-cultural. Compreende um trabalho de análise documental, entrevistas com recolha de relatos orais e observação participante das práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, com o acompanhamento das orientações pedagógicas, planejamentos e processos formativos realizados na instituição escolhida. Desse modo, buscamos colocar em evidência o processo de constituição do olhar docente em uma instituição que apresenta uma proposta reconhecidamente diferenciada dos demais Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) no sentido de ter como desafio constante a organização de um cotidiano rico em possibilidades que oportunizem experiências e vivências em que buscam o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral das crianças.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A questão do método é crucial em todo o processo investigativo, pois, com ele, buscamos respostas para os problemas científicos de distintas áreas do conhecimento. “A questão do método e sua inter-relação com o objeto é, pois, central (...) em todas as áreas de atividades humanas, manifestando-se de forma mais ou menos complexa na dependência da natureza do objeto dessas atividades” (MENDONÇA, PENITENTE e MILLER, 2017, p. 8).

O objeto desta pesquisa, como já apontado, é a constituição do olhar docente sobre a criança e a educação infantil no CMEI Hermann Gmeiner.

Diante da complexidade de tal objeto, entendemos como promissor o enfoque no Materialismo Histórico-Dialético, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para “buscar as essências contidas nas aparências dos fenômenos” (ROMANELLI, 2011, p. 201). Isso posto, entendemos ser necessária a compreensão crítica que prioriza o descrever, explicar e intervir na realidade. Cabe destacar que a intervenção é considerada, por nós, um resultado do processo de compreensão ativa, que se baseia nas trocas verbais estabelecidas com os sujeitos da pesquisa e que contribuem para a tomada de consciência a respeito dos processos de constituição do olhar docente, como asseveram os autores da Filosofia da Linguagem (FREITAS, 2009). “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, *apud* FREITAS, 2009, p.3). Isso pressupõe que um objeto de pesquisa não é estático e que o próprio diálogo sobre ele, no decorrer do processo investigativo, tem a potência de interferir sobre a forma pela qual os sujeitos o compreendem e atuam sobre ele.

O método como caminho (meio) de cognição, como mediação (relação) entre a teoria e a prática (DELARI, 2015, p. 55) nos conduz a pensar que

O objeto a ser investigado caracteriza-se por certas particularidades e especificidades a partir das quais são definidos o problema e o método que mais adequadamente se presta ao estudo desse objeto. Por meio do método delinea-se o caminho a ser seguido, a forma e o curso das ações investigativas, e, por isso, a sua busca converte-se, segundo o autor, “em uma das tarefas de maior importância da investigação” (VYGOTSKI, 2000, *apud* MENDONÇA, PENITENTE E MILLER, 2017, p. 7).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A construção desse caminho terá como base norteadora a abordagem dialética que “compreende a pesquisa como uma relação entre os sujeitos possibilitada pela linguagem e provocadora de mútuas transformações em seus integrantes” (FREITAS, 2009, p. 6) privilegiando, portanto, a participação ativa dos sujeitos. Nesse contexto metodológico, valorizamos a busca permanente pelos significados e sentidos atribuídos aos fatos e fenômenos observados e “que prioriza o processo e não o resultado” (ROMANELLI, 2011).

Para a realização desta investigação, compreendemos a importância de uma aproximação com o cotidiano da instituição de educação infantil por considerar “a escola como espaço sociocultural que dialoga com o contexto amplo da sociedade e o tempo histórico no qual ela está inserida” (NEVES, 2010, p. 48).

Considerando o objetivo proposto, percebemos a importância de investigar uma escola de educação infantil que tivesse uma trajetória de qualidade reconhecida na Rede Municipal de Manaus. Desse modo, tomando o universo das 240 instituições da rede pública da cidade de Manaus (234 municipais e 6 conveniadas), situaremos nossa pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner.

A referida escola está localizada atualmente no bairro Alvorada, na zona centro-oeste da cidade de Manaus (até o início de 2022 funcionou no espaço da ONG Aldeias Infantis SOS), oferecendo 12 turmas, em turno integral (7h30 às 15h30). A escolha deu-se em função de a mesma apresentar características diferenciadas, como um processo de transformação de seu projeto político-pedagógico que teve início no ano de 2016 buscando o afastamento do ensino tradicional.

[...] Antes, a escola usava muito pouco seus espaços amplos e bosques, e o processo de alfabetização iniciava-se muito cedo, por meio do uso de sistemas apostilados. Após muita reflexão sobre o currículo da escola, tais materiais deixaram de ser utilizados, pois percebeu-se o excessivo direcionamento das atividades para as crianças e educadores com pouca liberdade de trabalho. Hoje, as propostas pedagógicas são desenvolvidas pelos próprios educadores da escola, norteadas por um documento construído por especialistas e pela Secretaria Municipal de Educação. Com a nova diretriz, há uma grande troca de saberes, resultados e referências entre os educadores, coordenadores e com a diretoria, que desafiam-se a criar “um novo formato de educação infantil” (ASHOKA e INSTITUTO ALANA, [2018?]).

Outros fatores também foram importantes para a escolha do CMEI Hermann Gmeiner. O primeiro está relacionado à relativa proximidade com minha moradia, o que



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



permitirá a realização do trabalho de campo de maneira contínua pelo período de tempo determinado, aproximadamente 6 (seis) meses. Outro fator que influenciou foi minha relação com a instituição por conta da minha atuação como professora nos primeiros 7 (sete) anos de suas atividades, o que me despertou sentimentos de acolhida e prazer nas duas visitas exploratórias realizadas no CMEI para a elaboração do projeto.

Considerando o objetivo proposto, de compreender como as professoras têm constituído o seu olhar sobre a criança e a Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner, podemos inferir que o desenvolvimento humano será o fundamento teórico deste estudo de caso, encontrando nesta base os subsídios que permitem olhar para as questões da necessidade e da história deste lugar, possibilitando ainda a análise dos relatos das pessoas e dos documentos norteadores do trabalho no CMEI.

A partir do conceito de desenvolvimento humano, será possível realizar a análise das práticas docentes, possibilitando reconhecer se o olhar que se manifesta nos discursos das professoras e demais profissionais da escola se revela nas práticas, a partir da observação dos espaços, tempos, materiais e relações, levando em consideração os fundamentos que norteiam o nosso olhar de pesquisadora.

Compreender todo esse processo de constituição do olhar docente no CMEI Hermann Gmeiner, sua origem, necessidades, fundamentos e a relação com as práticas requer uma historicização dessa construção e de todo o processo que levou a esse olhar diferenciado, sendo todos esses elementos muito importantes no nosso estudo de caso.

Tendo em vista esses aspectos, do ponto de vista da natureza dos dados, a pesquisa configura-se como qualitativa e, segundo os procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Para além da base teórica descrita, o estudo também contempla a análise dos documentos orientadores da atuação docente na Educação Infantil, com destaque para: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil, Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação, dentre outros. Assim como também o Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Planejamentos e outros documentos que subsidiam o funcionamento e as práticas desenvolvidas no CMEI Hermann Gmeiner.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A pesquisa de campo será realizada a partir da observação participante (ANGROSINO, 2009; MAY, 2004), por meio de acompanhamento das práticas cotidianas das turmas pesquisadas. As observações serão cuidadosamente registradas em um diário de campo, com roteiros de observação assim como por meio de fotografias e/ou filmagens e gravação de áudios e vídeos que servirão de fontes de dados para uma análise mais sistemática das observações feitas e posterior seleção de episódios para a microanálise. A utilização desses recursos será submetida à aprovação pelos sujeitos pesquisados.

Paralelamente à observação participante, ainda serão realizadas a recolha de relatos orais para constituir a história do CMEI, com a intenção de resgatar as necessidades que geraram essa busca por um olhar docente diferenciado. A princípio, essas entrevistas serão realizadas com três professoras, com duas gestoras do CMEI (a gestora atual e aquela que esteve na função anteriormente, no início desse processo de mudança) e com a pedagoga. A partir dos resultados das entrevistas e relatos, da observação participante e das análises documentais será possível realizar a análise dos dados a partir da abordagem da Filosofia da Linguagem, mais especificamente para os enunciados verbais, e da análise microgenética do contexto extraverbal, o que envolve a leitura compreensiva do material selecionado, exploração do material (levantamento e análise dos principais sentidos revelados pelos sujeitos à criança e à Educação Infantil) e elaboração de síntese interpretativa, sob a forma de um novo enunciado (BAKHTIN, 2012; VOLOCHÍNOV, 2017). Em todo procedimento de análise o foco será a construção do olhar docente sobre a criança e a Educação Infantil, as necessidades que o geraram e como o mesmo se revela nas práticas cotidianas do CMEI.

A VISÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A maneira de se perceber a criança e a Educação Infantil vem apresentando mudanças ao longo dos tempos. Muitas são as pesquisas e estudos que retratam, em nossos dias e em diferentes épocas e lugares, a forma de olhar e pensar a criança e de educá-la. Para a compreensão dessas formas de olhar faz-se necessário considerar as relações sociais existentes entre adultos e crianças, as condições de vida e existência, as



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



desigualdades sociais entre as crianças e os interesses dominantes em cada momento histórico e social (CRUZ, 2000).

[...] o atendimento à criança pequena em instituições de educação infantil, faz parte de uma série de iniciativas em relação à infância e à família que dependem de mudanças que estão acontecendo desde o início do nosso século, tais como: a crescente urbanização (cada vez mais pessoas deixam o campo para morar nas cidades), o aumento do número de mulheres que trabalham fora de casa, a diminuição da taxa de natalidade (número de crianças que as famílias têm) e os conhecimentos científicos acerca da criança (CRUZ, 2000, p. 15).

A mudança de visão da Educação Infantil – visão tradicional (transmissiva, adultocêntrica, limitadora) para uma visão participativa em que adultos e crianças são responsáveis pela construção do conhecimento e que revela uma imagem de criança que possui potencial, capacidade, curiosidade e criatividade, uma visão de infância que a “considerada mais do que uma mera fase de desenvolvimento do ser humano e preparação para a importante vida adulta” (NEVES, 2010, p.14) representa, ainda, um desafio a ser superado nas instituições de educação infantil.

Algo importante é “compreender que há uma pluralidade de infâncias e de formas de se vivenciar o ser criança e, por conseguinte, diferentes formas de se relacionar com essa fase da vida” (NEVES, 2010, p. 14), o que nos leva a pensar sobre a educação infantil nesse processo e o seu papel de acolher a criança e seu mundo, sendo condição para o seu crescimento, aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, direito de meninos e meninas de até cinco anos de idade.

O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm nas brincadeiras a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo contribui para que a professora desenvolva estratégias e proveja recursos adequados ao desenvolvimento, às aprendizagens e a ampliação das referências culturais de meninos e meninas entre zero e cinco anos (SILVA, 2016, p. 60).

A forma de olhar a criança e a educação infantil reverbera na forma como as professoras planejam, desenvolvem as atividades, executam as ações, refletem, avaliam, retomam e narram às aprendizagens das crianças.

A docência na Educação Infantil está profundamente ligada ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos à educação e a profunda relação disso com a função e o papel social e político que desempenha o(a) professor(a) da Educação Infantil (SILVA, 2016). A compreensão dessa relação faz com que o(a)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



profissional da Educação Infantil perceba sua importância e o quanto a sua formação e desenvolvimento profissional são imprescindíveis para ampliação do seu olhar e potencialização das ações e práticas docentes voltadas para um processo pleno de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Atuando como professora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), no ano de 1998, iniciei minha relação com a Educação Infantil ao ser lotada no CMEI Hermann Gmeiner que iniciava suas atividades naquele mesmo ano. Ali permaneci até setembro do ano de 2005, exercendo, na maior parte do tempo, a função de professora de crianças de 3 (três) anos, na turma do maternal III, com exceção do ano 2000, quando exerci a função de gestora. No período de 2005 a 2007, desempenhei a função de formadora no então Centro de Formação Profissional/CFP (hoje Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM), setor da SEMED responsável pela formação dos docentes e, no ano de 2008, a função de Gerente da Educação Infantil, atuando dentro do Departamento de Gestão Escolar/DEGE da SEMED/Manaus. Na gerência, foi possível ter uma visão macro do funcionamento desta etapa da Educação Básica.

No decorrer de minha carreira profissional, pude exercer muitas atividades que me levaram a perceber e analisar diferentes dimensões da educação, sempre na busca por conhecimentos e saberes que me possibilitaram reconhecer e valorizar a docência e sua profissionalização, mais especificamente de professores(as) da educação infantil. Esse representa para mim um fértil campo investigativo, uma vez que apresenta uma realidade carregada de especificidades que exigem do(a) professor(a) sólida formação em relação ao desenvolvimento infantil e todos os seus sentidos e significados.

Embora a legislação que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica já não seja recente e apesar da existência de uma vasta documentação a respeito das especificidades da docência nesta etapa, as pesquisas mostram que ainda prevalece, nas creches e pré-escolas, concepções acerca da criança e da Educação Infantil que contrariam o que está previsto e vem sendo veiculado no discurso pedagógico, ratificando assim, a importância do desenvolvimento desta e de outras pesquisas para que possam contribuir para o debate acerca da atuação docente e da educação escolar de crianças pequenas.



CONCLUSÕES

Neste artigo trazemos os resultados preliminares dos estudos bibliográficos realizados em função de nossa pesquisa de doutorado, apresentando, assim, alguns elementos básicos que compõem nossas reflexões.

Considerando a prevalência de práticas de antecipação da escolarização das crianças pequenas em detrimento de sua formação integral, priorizamos conhecer e refletir sobre as especificidades de uma instituição que tem conseguido desenvolver um trabalho diferenciado na cidade de Manaus. Que necessidades geraram essa prática reconhecidamente distinta daquela desempenhada na maior parte das escolas? Quem são as profissionais que realizam esse trabalho e como seu olhar sobre as crianças e a Educação Infantil foi se construindo ao longo do tempo? Que desafios e especificidades marcam o trabalho no CMEI?

A problematização sobre as visões de criança e Educação Infantil no CMEI Hermann Gmeiner pode nos levar a compreender a importância do processo de constituição do olhar docente, sua origem, necessidades mobilizadoras e relações com a prática, contribuindo para a busca e desenvolvimento de uma educação transformadora da realidade, que percebe a escola da infância como lugar de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana.

Ao abordar a constituição do olhar docente nesta pesquisa procuramos contribuir com o esforço e a necessidade de muitos(as) educadores(as) da infância que diariamente, buscam em suas ações, teóricas e/ou práticas, a garantia de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Almejando, assim, a consolidação de princípios fundamentais, como o protagonismo infantil e o respeito às características próprias de aprendizagem e desenvolvimento de cada período de vida das crianças, preservando a dignidade e o desenvolvimento humano, assim como, a emancipação de crianças e adultos (educadores) da Educação Infantil.

Diante do exposto, justifica-se a importância do estudo proposto voltado à constituição do olhar docente devido à necessidade e relevância da ampliação das discussões e reflexões acerca dos processos e experiências desenvolvidos na Educação



Infantil, em nosso município e no cenário nacional, possibilitando assim, buscar elementos explicativos dos processos de ressignificação das práticas docentes de professores da Educação Infantil, que possam apoiar a busca pela humanização e melhoria da qualidade da educação dos nossos bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASHOKA; INSTITUTO ALANA.[2018?]. **ESCOLAS TRANSFORMADORAS**: CMEI Hermann Gmeiner. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/cmei-hermann-gmeiner/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

CRUZ, S. H. V. Infância e Educação Infantil: resgatando em pouco da história. In: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco da história. Sílvia Helena Vieira Cruz. Fortaleza, SEDUC, 2000.

DELARI JR., A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

FREITAS, M. T. A. A Pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 10, n. 19, p.12 , 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 01 set.2021.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2017.

NEVES, V.F.A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 217 p. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 271 p. 2010.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

SILVA, I. O. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 59-83.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo da filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: 34 2017.



A ABORDAGEM DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NA FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA

Iago de Souza Rodrigues (UFAM, Manaus, Am, Brasil)¹¹⁸

Darianny Araújo dos Reis (UFAM, Manaus-Am, Brasil)¹¹⁹

E-mail: iagodesouzarodrigues@gmail.com

GT 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano da Amazônia

Financiamento: PIBIC - UFAM

Resumo

A presente investigação apresenta como objetivo geral analisar os princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos fundantes da didática desenvolvimental articulando-os à organização do ensino orientado para a formação do adolescente. A didática desenvolvimental consiste em uma perspectiva de formação assentada em pressupostos político-filosóficos que se pautam na Psicologia Histórico-Cultural. A partir dessa perspectiva, assume-se que o (a) adolescente se constitui como um sujeito histórico, cultural e social; que cada adolescente vive de modo próprio seu tempo de vida, um tempo que se torna distinto e singular para cada um (a), dadas as condições materiais e simbólicas que permeiam sua existência. A didática desenvolvimental propõe contribuir para um trabalho educativo que promove o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade dos (as) estudantes – adolescentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, na qual pretendemos problematizar como um ensino desenvolvente pode ser apreendido no processo pedagógico e formativo escolar em favor de práticas docentes humanizadoras, situadas contra-hegemonicamente e orientadas para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Palavras-chave: Didática desenvolvimental. Pensamento teórico. Formação do adolescente. Humanização.

INTRODUÇÃO

A Didática Desenvolvimental tem se apresentado como um profícuo objeto de estudo no campo multifacetado da pesquisa em Didática. Sua natureza teórico-metodológica está fundamentada no materialismo histórico e dialético que, por sua vez, constitui-se como orientação filosófica da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev e de seus seguidores. Para Ferreira & Freitas (2009), esta corrente filosófica assume a posição de analisar criticamente determinados fenômenos ou objetos para compreender a realidade — e não somente esta que está nítida e posta, mas

¹¹⁸ Bolsista UFAM/PIBIC e graduando em Licenciatura em Pedagogia (UFAM);

¹¹⁹ Orientadora. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD/Portugal).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aquela que está oculta ou implícita. Portanto, compreende-se, também, que a teoria desenvolvente é uma abordagem com forte inspiração marxista.

Enquadrando-se no corpo das fecundas produções científico-acadêmicas da Teoria Histórico-Cultural e suportada dentro deste escopo epistemológico e conceitual, em seu diálogo produtivo com a Teoria da Assimilação das Ações Mentais e com a Teoria da Atividade, a didática desenvolvimental, de acordo como Faquim e Puentes (2011) atua como contraponto às concepções de ensino e de aprendizagem empregadas pela Didática do Estímulo e do Reforço e pela Didática da Acessibilidade.

A primeira, estreitamente associada à forte influência da Psicologia Behaviorista (condutismo). A segunda, sob os desígnios da Psicologia Cognitiva, busca dar destaque ao aspecto cognitivo acima dos comportamentais, considerando o sujeito que conhece, o aluno, um ser ativo. Nesse sentido, coloca o aluno no centro do processo educativo, sendo o professor um facilitador das aprendizagens, cujo papel é criar situações de ensino ajustadas à faixa etária do aluno, visando o seu desenvolvimento a partir das experiências e de atividades estimuladoras.

O objetivo geral do trabalho é analisar os princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos fundantes da didática desenvolvimental, articulando-os à organização do trabalho didático com ênfase na formação omnilateral do adolescente. Partindo dessa premissa, vamos tentar responder, conforme a realidade do ensino escolar, as seguintes questões, suportadas em Davidov (1988) acerca da didática do professor: Que possibilidades educativas podem ser formuladas ao relacionarmos os princípios da didática desenvolvimental ao ensino escolar do adolescente, visando formar no estudante novas capacidades intelectuais ou qualidades psíquicas superiores? Desdobrando-se da questão de partida apresentada, arrolamos as seguintes questões: a) De que maneira o ensino do professor pode ser organizado para que os conhecimentos sejam trabalhados com objetivo de formar o pensamento teórico? b) Que tarefas e conhecimentos são mais propícios para desenvolver motivos nos alunos? c) De que forma o professor pode criar situações pedagógicas que promovam a humanização? Estas questões são basilares em nossa tarefa de investigação do objeto proposto, no qual os conhecimentos ou os construtos teóricos produzidos por meio deste estudo buscarão contribuir para a ampliação do debate no campo da didática para o desenvolvimento humano.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Considerando a necessária coerência entre a abordagem teórica e os procedimentos metodológicos, é que buscaremos fomentar os caminhos para o desenvolvimento desta investigação por meio dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, que se utiliza das categorias do materialismo histórico e dialético para explicar o nosso objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica tem uma importância fundamental para a identificação e compilação de informações periciais e fiáveis sobre determinado assunto, por constituir-se num recurso que permite ao investigador(a) apurar e intensificar o conhecimento do objeto de estudo, a partir das contribuições teóricas tornadas públicas e, desse modo, a pesquisa bibliográfica suporta, pelas suas características intrínsecas, o objeto de análise, inclusive porque coloca ao investigador(a) a possibilidade de revisar e, se necessário, reorientar o seu plano de investigação. A revisão de literatura será uma ferramenta útil para balizar os enfoques produzidos acerca da temática apresentada neste estudo ou àquelas que dele se aproximam, assumida aqui com o propósito de demarcar o caráter distinto da pesquisa, dada a sua pertinência e contextualização. Será realizada a partir da identificação dos descritores ou palavras-chave, da identificação das fontes primárias (livros e artigos) e revisão das fontes secundárias que contribuam para o alargamento da discussão teórica a ser empreendida.

A partir da proposição da didática desenvolvimental como direção para o ensino do sujeito adolescente e, simultaneamente, para a qualificação da formação do professor, emerge daí a necessidade de superação de visões naturalizadas e negativas do adolescente, bem como, o indispensável reconhecimento deste sujeito singular e, por sua vez, a necessidade de problematizar a organização do ensino, da atividade do professor e do aluno no processo formativo ensejado pela educação escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A didática desenvolvimental está substancialmente fundamentada na Teoria do Ensino Desenvolvimental, denominada também por Sistema Elkonin-Davydov (LIBÂNEO; FREITAS, 2017). A Teoria do Ensino Desenvolvimental tem como uma das principais referências, o psicólogo e pedagogo russo Vasíli Davydov (1930-1998), sendo produzida com base nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, principalmente sua influência de Vigotski. Leontiev e Davydov, a partir das referências e proposições de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Vygotski dão prosseguimento a uma análise mais refinada acerca das bases teóricas e práticas para uma operacionalização da didática.

Segundo essa teoria, a escola é a instituição responsável por contribuir para a formação social, cultural e psíquica do ser humano, bem como desenvolver sua personalidade e capacidade de pensamento conceitual e teórico. O ensino desenvolvimental, como a própria denominação já sugere, tem o objetivo explícito de servir como meio para promover o desenvolvimento mental dos estudantes, contribuindo para que formem em si a capacidade de pensar teoricamente, auxiliando no desenvolvimento de sua personalidade (LIBÂNEO, 2008).

De acordo com Davydov (2017), o ensino tem o papel de fornecer condições adequadas para a aquisição de conhecimentos científicos por parte dos alunos, pela assimilação e utilização de conteúdos já aprendidos e/ou aqueles que estão em iminência de surgirem. Pois isso faz com que os estudantes desenvolvam suas habilidades cognitivas, convertendo-se em novas capacidades de acordo com suas relações entre objetos e fenômenos. Nessa direção, para Davydov, a escola tradicional, a partir de seus parâmetros “insuficientes” e suas limitações quanto às suas proposições didáticas, não consegue promover as capacidades dos alunos de maneira mais global.

A função principal da educação escolar é o ensino por meio dos conhecimentos teóricos, mas que por si só engloba variação de fatores e formas sempre priorizando o desenvolvimento omnilateral do aluno, que na posição desenvolvimental potencializa o aprendizado, é uma via de mão dupla, onde o aluno e professor andam lado a lado estabelecendo uma relação mútua no processo de aprendizagem do conhecimento.

Consoante o formulado por Anjos (2019), o ensino desenvolvimental se contrapõe às concepções biologizantes e naturalizantes visto apontarem que primeiro é necessário aguardar o processo natural de desenvolvimento para depois ensinar. E sobre esta ideia, Longarezi (2017) ressalta que a didática desenvolvimental surge a partir do postulado vigostkiano de que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, nessa circunstância, a zona de desenvolvimento proximal é o lugar onde se pretende estimular aquilo que o sujeito é capaz de aprender. À vista disso, a educação desenvolvimental defende o abandono da didática de memorização e repetição para uma didática que visa desenvolver o intelecto.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O ambiente escolar tem que fornecer o necessário para preparar o aluno para lidar com o mundo exterior, sendo que atualmente a nossa sociedade se encontra em uma fase bastante dinâmica de constantes mudanças. Sendo assim, o objetivo principal da teoria desenvolvimental de Davidov é a mudança da dinâmica do ensino tradicional e engessado, ainda muito utilizada nas escolas brasileiras e que inibe o avanço do sistema de ensino na direção de um ensino desenvolvente focado no conhecimento e no aprimoramento das capacidades mentais.

Os conteúdos que expressam a capacidade humana só têm sentido onde se convertem na própria atividade do indivíduo. E, nesse caso, o papel do ensino é colocar o aluno em uma atividade intelectual para resolver problemas de aprendizagem, reconstituindo as suas funções de pensamento, e assim se espera que o professor estimule o desenvolvimento da intelectualidade do aluno.

Segundo Davidov (1988), a aprendizagem é a atividade cuja função é propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvida, como a ciência, a arte, a moralidade e as leis. Os adolescentes incorporam tanto o conhecimento e as habilidades relacionados com os fundamentos dessas formas de consciência social como também as capacidades construídas historicamente para desenvolver a consciência e o pensamento teóricos. Para o autor, o conteúdo da aprendizagem é o conhecimento teórico científico, usando o termo para significar uma combinação unificada de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos; a base da sua teoria do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, do qual derivam os métodos, ou procedimentos, para organizar o ensino, portanto, o conhecimento científico constitui a base para o desenvolvimento do pensamento teórico “[...] visto como um tipo especial de capacidade mental superior com características e especificidades que só podem ser desenvolvidas no espaço da escola” (PUENTES E LONGAREZI, p. 253, 2013).

De acordo com Davidov (1988) faz-se necessária uma estrutura da atividade do aprender incluindo uma tarefa de aprendizagem, as ações de aprendizagem e ações de acompanhamento e avaliação, visando à compreensão do objeto de estudo em suas relações; o resultado disso é que os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida, para ele o objetivo do



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, aprender a pensar. Nessa perspectiva, a didática desenvolvimental se apoia na instrução, ou seja, na palavra russa “obutchenie”, ou seja, [...] um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017b, p. 10-12).

A partir desta ótica, uma das questões que se impõem quando pensamos em educação do adolescente diz respeito a quem é este sujeito. O que significa ser adolescente? Qual o sentido de ser adolescente de uma determinada classe social, etnia, cor ou gênero, por exemplo? Certamente, são questões para as quais não é possível uma resposta absoluta, nem determinista, isto porque há muitas adolescências e adolescentes. As concepções construídas sobre adolescente e adolescência se fundamentam em perspectivas diferenciadas, em particular, quando nos reportamos aos conhecimentos oriundos das ciências sociais e biológicas.

Consideramos imperioso o pressuposto que a adolescência se constitui numa categoria social construída historicamente, o que significa ser necessário olhar para a história se pretendemos compreender este conceito, examinando os elementos que nos ajudem a pensar, de forma mais desprendida e multifacetada, as imagens e representações formuladas em momentos distintos da história e que forjam modos de ver e pensar o sujeito nesta fase da vida. Portanto, qualquer proposta didática ou projeto pedagógico que se estabeleça orientado para a formação deste sujeito, exige que se coloque à prova esta discussão, em especial, porque é através da educação escolar que os percursos formativos vão sendo engendrados e materializados, e, na medida que, compreender esta fase do desenvolvimento humano enseja em condição impreterível para evitarmos simplismos ou reducionismos engessadores.

Ainda observamos, mesmo entre educadores, visões de adolescência que se prendem a ideias preconcebidas, naturalizadas, patologizantes e essencialistas, muitas vezes, atribuindo características identitárias ao sujeito adolescente, via de regra, disseminadas acriticamente, tais como “aborrecente”, “hormônios à flor da pele”, “fase complicada”, “fase de crises” etc. Segundo estudo apresentado por Alves e Leal (2015)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sobre as concepções de adolescência explicitadas em artigos científicos das áreas da Educação e da Psicologia, é possível observar a prevalência de concepções naturalizantes em 47% dos artigos examinados. Isto posto, existe uma lacuna a ser considerada quanto à desconstrução destas ideias no sentido de elucidar e alargar a compreensão de adolescência e do sujeito adolescente, desviando-nos das visões preconcebidas e reducionistas.

Nessa circunstância, Anjos (2011, 2014) explicita que a escola é o principal local para a aquisição dos conhecimentos sistematizados e que com a mediação do professor, a partir do ensino intencional, pretende-se que o adolescente ultrapasse os conhecimentos espontâneos ou cotidianos e desenvolva o pensamento conceitual, que só será possível através da apropriação do conhecimento científico. Nesse ínterim, o apoderamento da cultura culta contribui para a formação da personalidade do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar de adolescentes no contexto brasileiro tem se apresentado como um grande desafio para todos os agentes que atuam diretamente com a formação destes sujeitos. Constituem-se desafios de ordens diversas que se estendem, desde a compreensão de quem é este sujeito num determinado tempo-espço histórico, suas aspirações, demandas, experiências, modos de ser e estar no mundo até, por exemplo, no caso da educação escolar, como aprendem os adolescentes, as metodologias e os procedimentos didáticos apropriados para os contextos de ensino dos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos, ou sejam, àqueles que dão acesso ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

A escola torna-se num instrumento de acesso aos conhecimentos reputados para o cumprimento de sua função social de oferecer igualdade de oportunidades e de permanência, o que não significa caminhos iguais ou a escola única para todos, mas, sobretudo, possibilidades didáticas consistentes em virtude dos ritmos e singularidades dos indivíduos para o alcance do mesmo ponto de chegada, qual seja, da apropriação de conhecimentos e consolidação de aprendizagens como reconhecimento da diversidade e das diferenças entre os estudantes, uma vez que isto implica dar lugar às características, às necessidades, às dificuldades e às potencialidades que cada um apresenta.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Não obstante, o ensino cumpre papel incontornável na instituição de processos sistemáticos de suporte ao desenvolvimento do estudante. Daí ser a didática desenvolvimental uma alternativa para um ensino, considerado uma atividade mediada, que promove e amplia o desenvolvimento humano do aluno por meio dos conteúdos escolares. A organização do ensino deve servir para que os alunos adquiram novas capacidades mentais ou modifiquem àquelas já existentes, tendo em vista que mudanças qualitativas sejam operadas em sua personalidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C., LEAL, Z. F. R. G. **Concepções de adolescência presentes em artigos científicos: uma pesquisa a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.** Anais do VI CIPSI: Psicologia e Direitos humanos: formação, atuação e compromisso social. Maringá: Universidade Estadual de Maringá Material em suporte magnético, 2015.

ANJOS, Ricardo E. dos. **A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos.** Temas em Educação e Saúde. v. 7, Araraquara, 2011. p. 97-123.

ANJOS, R. E. dos.; DUARTE, N. **O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado:** contribuições da teoria histórico- cultural à educação escolar. Atos de Pesquisa em Educação - Blumenau, v.14, n.2, Out./Nov. 2019.

ANJOS, R. E. dos. **O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014.

DAVYDOV, Vasili. **La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili V. **Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo.** In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino Desenvolvimental: Antologia. Livro I. Uberlândia, MG: 2017.

FAQUIM, J. P. S; PUENTES, R. V. **Diferentes concepções de ensino:** da didática do estímulo à didática do desenvolvimento. Revista Eletrônica e-RAC, v. 1, n. 1, 2011.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima & FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **O ensino escolar como promoção do desenvolvimento humano.** In: Edipe - Encontro Estadual de Didática e Prática de ensino, III., 2009. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_ensino_escolar_como_promocao.pdf>. Acesso em: 29 Setembro de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.** Texto da conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, promovido pelo Curso de Pedagogia da UNESP-Marília, 12 a 14 de agosto, 2008.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, A. M. da M. **Vasily Vasilyevich Davydov:** a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



LONGAREZI, A. M. **Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras.** Revista *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>.

PUNTES, R. V., LONGAREZI, A. M. **Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Didática Desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica.** Apresentação. Dossiê Didática Desenvolvimental. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia: EDUFU, v.1, n.1, 2017a, p. 9-19.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade.** In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017b.



